

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina

Daniel Mato
Coordinador

Apoyo:



Caracas
2008

Servicio de Información y Documentación. IESALC-UNESCO. Catalogación en fuente.

Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina / coordinado por Daniel Mato.- Caracas: IESALC-UNESCO, 2008

1. Enseñanza superior 2. Educación intercultural 3. Interacción cultural 4. Población indígena 5. Desigualdad cultural 6. Diversidad cultural 7. América Latina

I. Mato, Daniel, coord.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
Corinth Morter-Lewis, Presidenta del Consejo de Administración
Ana Lúcia Gazzola, Directora

Dirección: Edificio Asovincar
Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán
Apartado Postal 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: 58 212 2861020
Fax: 58 212 2860326
Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve
Sitio web: http://www.iesalc.unesco.org.ve
Apoyo Técnico: Alejandro Maldonado Fermín, José Antonio Quinteiro y Minerva D'Elía
Diseño de carátula: Claudia Carranza
Diseño y Pre-prensa digital: Jesús Alberto Galindo P. (alma_digital2003@yahoo.com) y Angela Mejia (alegna_dublik@yahoo.com). Bogotá, Colombia

Depósito Legal: lf85220083781439
ISBN: 978-980-7175-00-5

Panamericana Formas e Impresos, S.A.
Impreso en Bogotá, Colombia

Índice

Prefacio

La obra que a continuación presentamos bajo el título Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina ofrece un documentado y novedoso análisis sobre el tema, acompañado de más de treinta estudios sobre experiencias concretas que permiten apreciar la riqueza y vitalidad que este campo exhibe en América Latina, así como los problemas y desafíos que enfrenta.

El libro es resultado de la labor del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, y ha sido posible gracias a las contribuciones de más de cuarenta colaboradores de once países de la región.

Reconociendo la importancia que la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad tienen para la UNESCO y, con relación a la educación superior, para el IESALC, así como las interrelaciones entre este campo y otros temas de gran importancia en la agenda regional, como los de inclusión social y papel de la educación superior, la ciencia y la tecnología en el desarrollo sostenible, en mayo de 2007 se le solicitó a Daniel Mato un proyecto al respecto. Una vez aprobado por la Dirección, el proyecto comenzó sus actividades en julio de 2007 y en agosto fue presentado ante el Consejo de Administración que alentó entusiastamente su realización.

El proyecto está orientado a realizar investigación sobre experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y a formular recomendaciones de políticas en la materia.

El volumen reúne treinta y seis estudios de experiencias de los tipos mencionados, cada uno de los cuales identifica logros, obstáculos y aprendizajes, y culmina ofreciendo recomendaciones. Esa colección de textos es precedida por un estudio de alcance regional que analiza elementos contextuales significativos, así como aspectos salientes de las experiencias estudiadas, evalúa problemas, retos y oportunidades, y ofrece un conjunto de recomendaciones.

Los estudios contenidos en este libro permiten verificar que estas IES contribuyen a mejorar las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en educación superior y culminen exitosamente sus estudios. Además, aportan al reconocimiento y promoción de la diversidad cultural y al desarrollo de formas de organización social caracterizadas por relaciones interculturales más equitativas y valorizadoras de la diversidad que las generalmente prevalecientes en las sociedades contemporáneas. Adicionalmente, estas IES también ofrecen respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la educación superior contemporánea, en el mundo y en la región, como los atinentes a la integración entre diversos modos de producción de conocimiento, la articulación entre investigación, aprendizaje, innovación y respuestas a las necesidades de la población; relaciones entre educación, empleo y generación de iniciativas productivas, entre otras.

Adicionalmente, el desarrollo del proyecto ha permitido sentar bases para acciones futuras en este mismo campo. Ha logrado establecer relaciones de colaboración con una amplia gama de IES, más allá de cuyas experiencias se documentan en el libro, lo cual en el futuro permitiría constituir una red de trabajo en el área. Por otra parte, la producción de datos sobre un conjunto común de numerosas variables de las experiencias estudiadas contribuye a avanzar en la construcción de una base de datos piloto que permitirá generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores sobre el campo. Gracias a esto último, el proyecto permitirá enriquecer el trabajo del Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (MESALC), otro

importante proyecto del IESALC, dedicado a producir sistemas de indicadores que permitan la construcción de bases de datos nacionales comparables y que converjan en una base regional. Finalmente, los estudios realizados permiten identificar experiencias y áreas temáticas que facilitan elementos para diseñar futuras investigaciones comparativas y/o en colaboración para profundizar en el conocimiento del tema.

Las experiencias presentadas en este libro suscitarán el interés de autoridades, docentes y estudiantes de educación superior, así como de los responsables de formular políticas gubernamentales y de cooperación internacional en la materia, y, desde luego, el de todos los interesados en asuntos relacionados con la diversidad cultural y la construcción de sociedades más equitativas, armónicas y creativas. En este sentido estos textos aportarán valiosas referencias no sólo para la reflexión y el debate de la región en la Conferencia Regional de Educación Superior – CRES 2008, sino también para continuar trabajando en el tema con posterioridad a ella.

Ana Lúcia Gazzola
Directora
Instituto Internacional de la UNESCO para
la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IESALC-UNESCO

Presentación

Este libro es resultado de la labor del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), el cual comenzó sus actividades en julio de 2007.

El Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina es un proyecto de investigación orientado a producir información y análisis sobre experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y a formular recomendaciones de políticas en la materia, así como a sentar bases para constituir una red de colaboración entre las instituciones estudiadas (abierta a otras), construir una base de datos, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores sobre el campo, y facilitar elementos para diseñar otras investigaciones que permitan profundizar en el conocimiento del tema.

Tras el análisis de las principales modalidades de acción orientadas a responder a los retos y oportunidades que la diversidad cultural y las relaciones interculturales prevalecientes en la región plantean a las IES, el proyecto optó por comenzar sus labores enfocando su atención en el estudio de las experiencias de educación superior deliberadamente diseñadas para responder a necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes([1]). Este universo de análisis comprende tanto IES enteramente dedicadas a ello, como programas específicos desarrollados en el marco de IES de más amplio alcance y/o por medio de alianzas entre IES y otros tipos de instituciones, como, por ejemplo, organismos de cooperación internacional y/u organizaciones indígenas o afrodescendientes([2]).

La orientación expresa de programas e IES a la atención de necesidades y demandas de esos grupos de población suele reflejarse en su oferta de carreras, diseño curricular, modalidades de aprendizaje previstas, formas de articulación entre conocimiento científico y otros saberes, y modos de producción de conocimientos, modalidades de relación con las comunidades a las que sirven, entre otros aspectos significativos de su diseño y vida institucional. Las respuestas que estos programas e IES se ven obligadas a desarrollar para responder a esos retos que han escogido atender, hacen de este conjunto de experiencias un universo sumamente interesante y valioso de innovaciones educativas.

Los estudios contenidos en este libro permiten verificar que estos programas e IES no sólo contribuyen a mejorar las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes acce-

---

(1) Los conceptos de diversidad cultural e interculturalidad tienen campos de aplicación amplios, más allá de los más frecuentes en América Latina que remiten principalmente a diferencias culturales asociadas a ideas de etnicidad y raza. Así, sus usos sociales y en la bibliografía académica incluyen referencias a ideas de culturas nacionales, religiosas, organizacionales, académicas, disciplinares, profesionales, de género, generacionales y tecnológico-comunicativas (orales, escritas, digitales, etc.). Algunas de estas otras aplicaciones, sino todas, también resultan significativas para el mundo de la educación superior. Más aún, dependiendo de los países y los contextos específicos al interior de éstos, algunas de ellas pueden resultar incluso más significativas para la educación superior que las que son foco de atención en este libro. Pese a esto, ante la necesidad de definir un campo de análisis claro y de amplia relevancia social, se ha optado por iniciar las labores del proyecto concentrando el esfuerzo en el estudio de experiencias que remiten a referentes de raza y etnicidad.

(2) Recogiendo el sentido que suele atribuirse a la expresión "interculturalidad" en el ámbito de la educación intercultural bilingüe, la denominación "interculturalidad" se incorpora sin adjetivos en el nombre del proyecto, asumiéndola como portadora de un sentido positivo. No obstante, debe decirse que en principio se trata de una categoría meramente descriptiva que refiere de manera genérica al campo de las "relaciones entre culturalmente diferentes". Estas relaciones pueden asumir diversos signos. Las sociedades contemporáneas son "interculturales de hecho". Esa "interculturalidad de hecho" frecuentemente reviste contornos sumamente negativos, que desafortunadamente incluyen formas de racismo y desvalorización de diferencias culturales significativas. Por eso precisamente las IES estudiadas en este libro se esfuerzan por construir lo que muchas de ellas caracterizan como "relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua", a la vez que insisten en "valorizar la diversidad cultural". Debido a esto, el proyecto, al definir su nombre antepone la idea de "diversidad cultural" a la de "interculturalidad". Este tema es abordado desde diversas posiciones en varios de los textos reunidos en este libro.

dan a oportunidades de formación en educación superior y culminen exitosamente sus estudios, sino que además aportan al desarrollo de formas de organización social caracterizadas por relaciones interculturales más equitativas y valorizadoras de la diversidad que las generalmente prevalecientes en las sociedades contemporáneas. Por si todo ello no fuera suficiente, estos programas e IES también ofrecen respuestas originales a algunos importantes desafíos que enfrentan todas las IES contemporáneas y las de la región en particular, respecto de los cuales se han convertido en valiosos espacios de experimentación e innovación, como lo ilustran los reportes de experiencias reunidos en esta colección.

La escogencia de orientar el trabajo del proyecto hacia esos tipos de experiencias ha supuesto, al menos por el momento, tener que dejar de lado el estudio de otros tipos de iniciativas orientadas por algunos intereses afines, como las dirigidas exclusivamente a mejorar las posibilidades de ingreso y permanencia de individuos indígenas y afrodescendientes en instituciones "convencionales" de educación superior. Estos tipos de programas, a los que, en el contexto del proyecto, denominamos "de inclusión de individuos", frecuentemente están centrados en el otorgamiento de becas y/o en la reserva de cupos para individuos indígenas o afrodescendientes, como los que existen en varios países de la región. La decisión de enfocar la atención en los tipos de programas e IES objeto de esta publicación de ningún modo implica desconocer el valor que puedan tener esos otros tipos de iniciativas, sino que es consecuencia de la necesidad de escoger un foco de atención en particular. Por esta razón, en el universo de estudio se han incluido algunas experiencias que si bien están orientadas a la "inclusión de individuos" su alcance va más allá, procurando tener incidencia en la vida académica de las respectivas IES y/o en las políticas públicas en la materia. Desde luego, la opción por centrar el esfuerzo en la identificación, documentación y análisis de experiencias educativas especialmente orientadas a estos grupos de población no ha sido azarosa. Ha respondido a que el análisis preliminar de modalidades de acción en este campo de intereses permitió identificar un número significativo de experiencias valiosas e innovadoras, sobre las cuales curiosamente existe muy escasa bibliografía. El avance del proyecto permitió verificar que en efecto se trataba de experiencias muy valiosas.

Hasta el momento el proyecto ha logrado identificar la existencia de aproximadamente cincuenta experiencias de este tipo en once países de la región. Treinta programas e IES de este tipo son examinadas de manera particular en este libro. Prácticamente todas ellas, excepto una que por obstáculos legales aún no ha logrado comenzar actividades (la Universidad Maya, de Guatemala), deben ser consideradas exitosas, por cuanto han logrado avanzar en el cumplimiento de sus objetivos superando todo tipo de obstáculos. Es importante notar que no se trata de dificultades menores. Por el contrario, han debido enfrentar problemas económicos significativos, incluyendo ausencia total y/o precariedad de asignaciones presupuestarias por parte de los respectivos Estados, además de demoras excesivas para lograr reconocimiento oficial, e incumplimiento en la práctica de preceptos constitucionales y leyes vigentes que las amparan. A esas dificultades se agregan otras propias de la opción de estas IES por trabajar con poblaciones que muy frecuentemente son objeto de discriminación racial, padecen un sinfín de consecuencias prácticas asociadas a diferencias lingüísticas, y generalmente viven en situaciones económicas desventajosas. Además, esas poblaciones en muchos casos están asentadas en parajes geográficamente aislados o dispersos, y en otros resultan relativamente "invisibles" por formar parte de poblaciones urbanas social y culturalmente complejas que con frecuencia son conceptualmente homogeneizadas como "pobres".

Aún así, estos programas e IES no se han detenido ante esas dificultades, sino que las han asumido como retos, cuando no incluso como recursos, para desarrollar propuestas innovadoras y efectivas que, por estas razones, insistimos en calificar de exitosas. Han logrado asegurar

la provisión de oportunidades de educación superior mediante programas de formación que a partir de diversas modalidades de consulta y/o participación incorporan en mayor o menor medida necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, logrando responder de maneras innovadoras al reto de incorporar consideraciones de pertinencia y relevancia social en el concepto de calidad. Desde luego, estas IES no pueden "hacer milagros" y, del mismo modo que ocurre en numerosas IES "convencionales" (llamamos así a las no orientadas a responder a las demandas de estas comunidades), la calidad de la formación que brindan se ve afectada por deficiencias propias de la educación básica y media. No obstante, esto mismo es frecuentemente asumido por ellas como un reto, y así emprenden iniciativas para lograr el mejoramiento profesional de maestros de educación básica y profesores de educación media que habrán de formar las futuras cohortes de sus estudiantes.

Estos programas e IES no sólo brindan formación superior a un cierto número de personas, sino que en mayor o menor medida logran integrar en su proyecto institucional y currículo las necesidades y demandas de los grupos de población a los cuales brindan sus servicios educativos, con sus visiones de mundo, sus lenguas, sus propios estilos y proyectos de vida, sus saberes y sus modos de aprendizaje y producción de conocimiento. Más aún, en consonancia con las visiones de mundo e intereses de esos grupos de población, estos programas e IES conscientemente y de diversas maneras se plantean el reto de contribuir a la construcción de sociedades que valoricen la diversidad cultural y promuevan relaciones interculturales provechosas. Las contribuciones de estos programas e IES a tan importantes fines generalmente se desarrollan en ámbitos sociales locales y regionales (subnacionales), por eso, en general, su labor resulta poco visible en los medios en que suelen tomarse las grandes decisiones nacionales e internacionales sobre educación superior.

Las experiencias presentadas en este libro suscitarán el interés de autoridades, docentes y estudiantes de IES "convencionales", así como de los responsables de formular políticas gubernamentales y de cooperación internacional en la materia. Los respectivos reportes de experiencias aquí reunidos permiten afirmar que los programas e IES estudiadas han desarrollado y puesto a prueba respuestas innovadoras a muchos de los retos que la educación superior enfrenta en la actualidad, particularmente en el campo de estrategias participativas de aprendizaje; relaciones entre educación y contextos sociales; integración de diversos campos de conocimiento; integración entre diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; integración entre investigación, aprendizaje y respuestas a demandas de las comunidades; relaciones entre educación, empleo y generación de iniciativas productivas; así como contribuciones de la educación superior para mejorar la calidad de vida, la inclusión, la equidad, la gobernabilidad democrática y el desarrollo humano y sostenible. Por eso, en general, de estos tipos de experiencias puede decirse que son significativos laboratorios de innovación para el mejoramiento de la educación y las sociedades contemporáneas.

El volumen reúne treinta y seis informes analítico-descriptivos de experiencias y un estudio de alcance regional. El estudio de alcance regional sirve de introducción a la colección y brinda elementos contextuales para comprender la importancia de las experiencias presentadas en los informes y sus contribuciones al campo de la educación superior en la región, además examina algunos significativos problemas, retos y oportunidades, y ofrece un conjunto de recomendaciones. Treinta reportes de experiencias están dedicados a analizar sendos programas o IES activamente orientadas a satisfacer necesidades y demandas de formación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Uno de estos informes presenta el proyecto de la Universidad Maya, de Guatemala que, como se afirmó anteriormente aún no ha logrado comenzar actividades. Otro estudio en lugar de estar dedicado a una IES en particular, como cada uno de los anteriores, lo está a la experiencia de creación del sistema de universidades interculturales

mexicanas, la cual resulta de interés en sí misma, a la vez que sirve para enmarcar la lectura de otros casos mexicanos incluidos en la colección. Adicionalmente, el volumen incluye estudios sobre cinco experiencias diferentes a las anteriores. Uno está dedicado a un centro de investigación de una universidad en Bolivia que integra saberes indígenas y no-indígenas que, en este marco, ofrece algunas oportunidades de formación. Otros cuatro reportes están dedicados a los antes mencionados programas de "inclusión de individuos" que se plantean y logran ir más allá de ese sólo objetivo. Uno de estos últimos está dedicado a un programa de becas en Guatemala que procura y logra otros impactos en su medio. Finalmente, los otros tres de este grupo dan cuenta de diversas experiencias de aplicación de un programa de la Fundación Ford que actualmente está en ejecución en cuatro países de la región, el cual si bien está orientado a apoyar la inclusión de individuos no lo hace ni bajo la modalidad de becas, ni de la de cupos, sino mediante actividades de formación académica, valorización de la identidad y otras acciones que han producido efectos de interés en las IES que han participado en esta experiencia. Casi la totalidad de los estudios de esta colección han sido elaborados por miembros destacados de los equipos que han concebido y/o llevan adelante los respectivos programas e IES y han sido preparados a partir de un conjunto común de lineamientos metodológicos, lo cual brinda elementos para comparar experiencias, así como para avanzar en la construcción de una base de datos cuantitativos y cualitativos sobre el tema.

Las experiencias examinadas en esta publicación no constituyen un conjunto homogéneo, sino que, más allá de rasgos compartidos, presentan significativas diferencias entre sí. Esto se debe a diversos factores. En primer lugar, debe destacarse la diversidad de pueblos y comunidades de esos pueblos en particular a las cuales estos proyectos están asociados. En segundo lugar, esas diferencias responden también a la diversidad de países en los cuales estos programas e IES han sido concebidos y desarrollan sus actividades, cada uno de ellos con una historia particular en lo relativo a relaciones entre estos pueblos y los respectivos Estados y sociedades nacionales. En este sentido debe tomarse en cuenta que la colección incluye experiencias que se desarrollan en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú, Venezuela, así como tres de carácter regional([3]). Otro factor de diferenciación importante entre las experiencias examinadas en el libro responde a la diversidad de actores que impulsan estos proyectos. Este universo de actores incluye IES "convencionales", tanto públicas, como privadas, estas últimas en general católicas; grupos de calificados investigadores y docentes universitarios que trabajan con más pasión y compromiso que recursos económicos, en ocasiones con el apoyo de agencias gubernamentales y más frecuentemente con el de agencias de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales y fundaciones privadas; y, desde luego, organizaciones indígenas y afrodescendientes que llevan adelante sus propios proyectos por sí mismas y/o en alianzas con algunos de los actores antes mencionados. Cada uno de estos actores sociales contribuye al desarrollo de programas e IES orientadas a responder a necesidades, intereses y demandas de diferentes comunidades de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, en contextos nacionales disímiles. Desde luego, cada uno de estos actores lo hace desde su propio ideario, misión y visión institucional. Así, el resultado no puede ser sino un conjunto heterogéneo de programas e IES que comparten intereses generales que, como muestran los reportes incluidos en este libro, son muy fuertes y sentidos. Esto último podría contribuir a explicar que al interior de este conjunto heterogéneo se registren numerosas iniciativas de colaboración mutua.

(3) Dado que los reportes de esta colección han sido escritos, según los casos, en español o portugués, en los casos de aquellos textos que incluyen referencias bibliográficas (no todos dado su carácter de "reportes" de experiencias) éstas son presentadas según las normas usuales en una u otra lengua.

Los estudios reunidos en este volumen permiten apreciar que existen varias experiencias en la región que podrían brindar oportunidades de aprendizaje para lograr mejoras significativas en este campo. Lograr tales aprendizajes no es una tarea sencilla, no se trata de replicar experiencias que según los vocabularios de moda pudieran asumirse como "mejores prácticas". Cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales particulares y el "secreto" de su éxito ha sido precisamente responder creativamente a contextos y situaciones concretas. Evaluar qué se puede aprender de cuáles experiencias que resulte útil a otras es una tarea compleja que exige analizar y valorar las diferentes experiencias con relación a las diferencias entre los diversos pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, sus experiencias históricas y organizativas, así como a los también diversos procesos históricos y contextos sociales, políticos, económicos y educativos propios de los diferentes países. El desarrollo de políticas y programas en la materia exige comprender los factores que explican la diversidad de modelos institucionales y propuestas educativas existentes.

Contribuir a la comprensión de esa diversidad de contextos, políticas y experiencias en la materia es uno de los propósitos de este libro. Otro es hacer visibles estas experiencias más allá de sus contextos inmediatos, para que puedan ser apropiadamente valoradas. Otro es brindar elementos de juicio que permitan avanzar en la valorización de la diversidad cultural y el desarrollo de formas de interculturalidad socialmente armoniosas y académicamente provechosas en todas las instituciones de educación superior. Finalmente, otro propósito es ofrecer recomendaciones. Por eso, cada uno de los treinta y seis estudios incluye una sección final de recomendaciones que, según los casos, están dirigidas a la institución estudiada, o a diversas instancias locales y nacionales. Mientras que el texto que abre la colección ofreciendo un panorama regional incluye una sección final con recomendaciones de alcance regional que pueden resultar de interés a IES, gobiernos y/u organismos de cooperación.

Para finalizar, es necesario poner de relieve que el desarrollo de este proyecto no hubiera sido posible sin la valiosa colaboración de las/os autoras/es de los estudios incluidos en este volumen. Su identificación y compromiso con el proyecto son merecedores de nuestro mayor reconocimiento. Pero su realización se ha beneficiado también de la colaboración de otras personas menos visibles para los lectores, cuya contribución es menester reconocer y agradecer. El mayor desafío para llevar adelante este proyecto fue lograr identificar y seleccionar experiencias significativas en la materia a lo largo y ancho de la región. Las memorias publicadas como resultado de algunos encuentros internacionales sobre el tema realizados entre 1996 y 2007, algunos de ellos organizados o patrocinados por el IESALC, así como algunos estudios sobre educación superior y pueblos indígenas realizados en nueve países de la región por encargo del IESALC, proveyeron las primeras pistas; otras surgieron de una encuesta exploratoria de carácter cualitativo con la cual comenzamos las actividades del proyecto y que fue respondida por unos setenta informantes clave de doce países de la región. Sin embargo, estas pistas no bastaron para reunir suficiente información sobre experiencias a incluir en el estudio, ni vincularnos con los potenciales autores de los informes sobre las mismas. Por eso resultaron especialmente valiosas las sugerencias y contactos facilitados por colegas dedicados a la investigación sobre asuntos relacionados con el tema desde universidades "convencionales" y/o que se desempeñan en instituciones como las acá estudiadas, funcionarios de algunos gobiernos de la región, organismos de cooperación y fundaciones privadas, así como intelectuales indígenas y afrodescendientes de varios países. Adicionalmente, ellos mismos y otros colaboradores enviaron valiosas publicaciones. Por estas razones, es un deber y un placer reconocer las contribuciones de Santiago Alfaro Rotondo, Jon Antón, Máximo Ba Tiul, Graciela Bolaños, Claudia Briones, Lourdes Casillas Muñoz, Pamela Díaz Romero, Sylvie Didou, Gunther Dietz, Alejandra Flores Carlos, Fernando García Serrano, Jesús "Chucho" García, Pablo Gentili, Anabella Giracca, Li-

bia Grueso, Carolina Huenchullan Arrué, Ariruma Kowii, Alejandro Maldonado Fermín, Luis Eduardo Maldonado Ruíz, Mariana Paladino, Janice Petrovich, Francisco Puac Bixcul, Mario Quim Cam, Gustavo Rodríguez Ostria, Axel Rojas, Sylvia Schmelkes, Luis Fernando Sarango Macas, Rita Segato, Cristina Simmonds, Rafael Soriano Ortiz, y Víctor Vich. Desde luego, una investigación de este alcance demanda también un marco institucional apropiado. En ese sentido debe destacarse que esta investigación ha sido posible por el interés institucional del IESALC en este tema, así como por el apoyo de todo su equipo de trabajo, y especialmente por el de Claudia Carranza, José Renato Carvalho, Grace Guerrero, Erika Medina, José Antonio Quinteiro y Ricardo Trujillo, así como por el de Stela Meneghel, investigadora visitante en el IESALC, y por el respaldo y aliento permanentes de Ana Lúcia Gazzola y Sueli Pires, Directora y Coordinadora Académica del IESALC, respectivamente.

Daniel Mato
Coordinador
Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad
en Educación Superior en América Latina
Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)

Panorama Regional

Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina

Daniel Mato (*)

Este capítulo examina algunos aspectos contextuales significativos para la lectura de la colección de estudios sobre experiencias de instituciones dedicadas a atender necesidades y demandas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes; adicionalmente, analiza aspectos salientes de dichas experiencias y elabora algunas conclusiones y recomendaciones. Los mencionados estudios se encargaron como parte del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y se presentan a continuación de este capítulo en este mismo libro. En la primera sección del presente texto se expone sobre la orientación, alcance y perspectiva analítica del proyecto de investigación. En la segunda sección se analizan algunos elementos contextuales significativos para comprender los problemas, retos y oportunidades que afronta la educación superior en la región con respecto a la situación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En la tercera sección se ofrecen algunos datos agregados y un análisis transversal de aspectos salientes de las más de treinta experiencias de instituciones de educación superior (IES) de los tipos antes mencionados sobre las cuales se han encargado los estudios. Finalmente, partiendo del análisis de los elementos contextuales y aspectos salientes de los casos de referencia, en las dos últimas secciones se presentan conclusiones y recomendaciones aplicables que se espera resulten útiles para formular políticas gubernamentales y de cooperación internacional en la materia, así como para fortalecer y mejorar las experiencias estudiadas y, más en general, la educación superior en la región

Características, campo y perspectiva de análisis del proyecto

El Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina es un proyecto de investigación orientado a producir información y análisis sobre experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades y demandas de formación a nivel terciario de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, y a formular recomendaciones de políticas en la materia, así como sentar bases para constituir una red de colaboración entre las instituciones estudiadas (abierta a otras), construir una base de datos, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores sobre el campo, y facilitar elementos para diseñar otras investigaciones que permitan profundizar en el conocimiento del tema ([1]). El proyecto fue instituido en julio de 2007, como parte

---

(*) Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); dmato@unesco.org.ve y dmato2007@gmail.com.

(1) Los conceptos de diversidad cultural e interculturalidad tienen campos de aplicación amplios, más allá de los más frecuentes en América Latina que remiten principalmente a diferencias culturales asociadas a ideas de etnicidad y raza. Así, sus usos sociales y en la bibliografía académica incluyen referencias a ideas de culturas nacionales, religiosas, organizacionales, académicas, disciplinares, profesionales, de género, generacionales y tecnológico-comunicativas (orales, escritas, digitales, etc.) (Mato, 2006). Algunas de estas otras aplicaciones, sino todas, también resultan significativas para el mundo de la educación superior. Más aún, dependiendo de los países y los contextos específicos al interior de éstos, algunas de ellas pueden resultar incluso más significativas para la educación superior que las que son foco de atención en este libro. Pese a esto, ante la necesidad de definir un campo de análisis claro y de amplia relevancia social, se ha optado por iniciar las labores del proyecto concentrando el esfuerzo en el estudio de experiencias que remiten a referentes de raza y etnicidad.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

de las actividades del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)(2).

Antes de exponer resultados de la investigación parece apropiado hacer explícito que una formulación preliminar de las ideas expuestas en esta primera sección sirvió de base para proponer a los autores de los estudios sobre las experiencias de referencia un cierto esquema de contenido y lineamientos básicos para la elaboración de los respectivos reportes analítico-descriptivos, los cuales se presentan en este mismo libro, que brindan bases y referencias para elaborar el presente texto. En este sentido, la perspectiva de análisis que se expone en este texto, que en cierto modo estaba presente también en esa versión preliminar, revela el sentido de los tipos de datos que, sobre las diversas experiencias estudiadas, se solicitó a los colaboradores. Desde luego, son éstos, los que, a su vez, sirven de base para elaborar las conclusiones que se exponen en este texto. De allí la importancia que concedemos a hacer explícitas las condiciones en que se desarrolló el proyecto y la producción de datos.

Como preparación para el desarrollo del proyecto se inició un arqueo bibliográfico sobre el tema y se realizaron consultas preliminares a diversos actores involucrados en el campo, principalmente gestores de iniciativas, investigadores, intelectuales y dirigentes de organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes de varios países de la región y funcionarios de agencias gubernamentales y organismos de cooperación internacional vinculados al tema. Con base en la revisión bibliográfica y dichas consultas se diseñó y aplicó una encuesta exploratoria cualitativa sobre la que se amplían detalles y resultados más adelante en este texto.

La revisión bibliográfica, además de procurar análisis y datos de interés sobre el campo objeto de estudio, permitió identificar los temas más frecuentemente abordados en las publicaciones sobre el tema. Así, se logró determinar que éstas mayormente estaban orientadas a documentar, analizar o debatir sobre algunos de los siguientes aspectos: problemas de exclusión que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes de la región, frecuentemente analizados a escalas macrosociales y con escasa información sobre problemas relativos a educación superior debido a la ausencia de registros estadísticos; descripciones y análisis de algunos programas de inclusión de individuos indígenas o afrodescendientes en IES “convencionales”; problemas de inadecuación de las IES “convencionales” para ofrecer oportunidades de formación apropiadas a las circunstancias de vida y/o intereses de estudiantes indígenas o afrodescendientes; alcance y/o experiencias de formación de maestros y profesores de educación intercultural bilingüe (EIB); descripciones, análisis y debates de políticas públicas.

Todos estos asuntos son, sin duda, de importancia y valor complementario para el conocimiento del campo, pero llamaba la atención la escasez, casi ausencia, de estudios centrados en la descripción y análisis de experiencias particulares de IES orientadas a atender necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Fue posible encontrar algunos textos de este tipo en las memorias de encuentros nacionales e internacionales, las cuales, en general, resultaron difíciles de obtener. La escasa circulación de las memorias pro-

---

(2) Recogiendo el sentido optimista que suele atribuirse a la expresión “interculturalidad” en el mundo de la educación intercultual bilingüe, la denominación “interculturalidad” se incorpora sin adjetivos en el nombre del proyecto, asumiéndola como portadora de un sentido positivo, pese a que, como se argumentará en este texto, la idea de ella no necesariamente implica relaciones de respeto, equidad y valoración mutua. Por el contrario, se trata de una categoría meramente descriptiva que refiere de manera genérica al campo de las “relaciones entre culturalmente diferentes”. Estas relaciones pueden asumir diversos signos. Históricamente las relaciones inter-culturales en América han sido predominantemente de conflicto, no de valoración mutua, ni de respeto por la diferencia y equidad, como suele asumirse de manera espontánea frecuentemente en la actualidad. Más aun, los primeros usos de esta categoría en la antropología tampoco han estado asociados a semejantes valores que hoy consideramos positivos, sino a proyectos de aculturación (Mato, 2008). Algunas de estas experiencias orientadas a la aculturación hacen que no poco intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes desconfíen de la idea de “interculturalidad” y de proyectos que se desarrollan a su amparo. Las sociedades contemporáneas son “interculturales de hecho”. Esa “interculturalidad de hecho” frecuentemente reviste contornos sumamente negativos, por eso precisamente las IES estudiadas en este proyecto, como otros agentes so-

ducidas por encuentros, fuente de información sumamente valiosa cuando se trata de un área de acción relativamente nueva y tan dinámica como la que nos ocupa, y la inexistencia de un centro de documentación bien provisto, son características de este campo que explican en parte la relativamente escasa visibilidad que le afecta. Las memorias de sólo dos encuentros internacionales a las que inicialmente se logró tener acceso permitieron apreciar que una parte de los textos centrados en casos de IES particulares eran básicamente proyectos que para la época de elaboración de los mismos aun no habían comenzado a operar o apenas comenzaban a hacerlo, es decir, no había mucha experiencia para describir y analizar. Sólo unos pocos versaban sobre experiencias en ejecución. No obstante, estos últimos en general contenían escasa información sobre detalles de las experiencias en cuestión. Salvo contadas excepciones, se concentraban más en explicar los aspectos filosóficos de las instituciones y en justificar la necesidad e importancia de su creación y de que recibieran adecuado apoyo y reconocimiento que en describir y analizar detalles de las experiencias. Desde luego, esta tendencia es plenamente comprensible tratándose de experiencias impulsadas a contrapelo de las tendencias dominantes, las cuales además enfrentan situaciones de precariedad presupuestaria y problemas de reconocimiento oficial, además de los de racismo, privaciones económicas y acceso a servicios públicos que, entre otros, afectan a las poblaciones a las que buscan servir.

En conclusión, la revisión bibliográfica realizada llevó a detectar que existía poca información y análisis sobre experiencias concretas de IES orientadas a atender necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esa misma revisión también permitió vislumbrar el valor que podría tener generar tal tipo de documentación, particularmente si se elaboraba de manera abarcadora y sistemática sobre aspectos clave de cada experiencia, y si además se hacía esto de formas que los datos generados pudieran resultar comparables y prospectivamente agregados en una base de datos. No obstante, aún no se disponía de información necesaria para concluir si existirían suficientes experiencias de interés como para orientar el proyecto a producir estudios detallados sobre las mismas.

Las consultas realizadas a actores involucrados en el campo, así como el avance en la aplicación de la mencionada encuesta exploratoria([3]) llevaron a concluir que era plausible asumir que existía un número significativo de IES orientadas a atender necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, totalmente o mediante programas especiales. Se planteó entonces el dilema de si dedicar el proyecto exclusivamente a analizar estos tipos de experiencias y/o a analizar también otros tipos de iniciativas. Se acabó optando por concentrar

---

ciales en la actualidad, se esfuerzan por "construir relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua". Por eso también el proyecto incluye y pone en relación en su denominación ambos conceptos: "diversidad cultural" e "interculturalidad".

(3) La encuesta tuvo carácter exploratorio indicativo y no respondió a un diseño muestral. No fue hecha con el objetivo de obtener información respecto de la cual se pudiera sostener que tendría carácter representativo en función de un cierto universo, necesariamente mayor. Resultaría poco plausible lograr un diseño muestral aceptable para un estudio de este tipo en el estado de desarrollo del campo en que comenzamos a trabajar, porque entonces se carecía de información confiable respecto del número total de elementos de tal universo de referencia y mucho más de sus características salientes. Tras haber completado esta etapa de investigación, con el acopio de información que ella ha permitido, tanto sobre los casos efectivamente estudiados, como sobre otros no incluidos en este libro, tal vez sería más posible hacerlo. Técnicamente hablando, la encuesta exploratoria realizada ha consistido en el envío de un cuestionario auto-administrado a las direcciones electrónicas de 120 personas, 28 de los cuales fueron rechazados por diversos motivos por los servidores de correo; 71 de los 92 mensajes que cabe asumir fueron recibidos en las respectivas direcciones electrónicas fueron efectivamente respondidos, desde doce países de la región. Los cuestionarios contenían diez preguntas de respuesta abierta, las respuestas al cuestionario tuvieron entre dos y cuatro páginas de extensión. Las preguntas fueron las siguientes: 1) ¿Considera que existen suficientes oportunidades de formación a nivel de educación superior para la población indígena y afrodescendiente de su país (y/o de América Latina, según sea el ámbito de sus actividades)?; 2) ¿Podría identificar algunos campos de conocimiento y niveles de formación (técnico universitario, licenciatura, postgrado) especialmente importantes en los cuales existen necesidades o demandas insatisfechas para esos grupos de población?; 3) ¿Sabe de la existencia de instituciones, planes o propuestas para atender esas necesidades y demandas? ¿Podría ofrecernos alguna información al respecto?; 4) ¿Considera usted que los formatos institucionales de la educación superior vigentes resultan apropiados para atender esas demandas o necesidades? ¿Qué habría que cambiar o cabe esperar que cambie al respecto?; 5) ¿Considera usted que el marco legal vigente para la educación superior resulta apropiado para atender esas demandas o necesidades? ¿Qué habría que cambiar o cabe esperar que cambie?; 6) ¿Considera usted que los formatos institucionales y el marco legal de la educación superior vigentes resultan apropiados para la valorización de las diferencias culturales y la construcción de sociedades equitativas y sustentables? ¿Qué habría que cambiar o cabe esperar que cambie al respecto?; 7) ¿Cuáles considera que son los problemas fundamentales que atraviesa la educación superior intercultural y para pueblos indígenas y afrodescendientes?;

el esfuerzo en documentar y analizar experiencias de IES orientadas (total o parcialmente) a atender los mencionados tipos de necesidades y demandas (de manera adicional se incluyeron algunas experiencias afines, según se explica en los próximos párrafos).

La escogencia de concentrar el trabajo del proyecto en esos tipos de experiencias ha supuesto, al menos por el momento, tener que dejar de lado el estudio de otros tipos de iniciativas orientadas por algunos intereses afines, como las dirigidas exclusivamente a mejorar las posibilidades de ingreso y permanencia de individuos indígenas y afrodescendientes en instituciones "convencionales" de educación superior. Estos tipos de políticas y programas, a los que, en el contexto del proyecto, denominamos "de inclusión de individuos", frecuentemente están centrados en el otorgamiento de becas y/o en la reserva de cupos para individuos indígenas o afrodescendientes, como las que son puestas en práctica por algunas universidades, ministerios y otras agencias gubernamentales, fundaciones privadas y otras instituciones de la región. Dados los problemas que afectan al campo y el carácter complementario que pueden tener diversos tipos de iniciativas, parece conveniente enfatizar que la decisión de enfocar la atención del proyecto en los tipos de experiencias mencionados, de ningún modo implica desconocer el valor que puedan tener esos otros tipos de iniciativas. Por ello mismo, en el universo de estudio se han incluido algunas experiencias que si bien están orientadas a la "inclusión de individuos" no se limitan a ello, sino que su alcance va más allá, procurando tener incidencia en la vida académica de las respectivas IES y/o en las políticas públicas en la materia.

Esta decisión sólo obedece a que se evaluó conveniente escoger un foco de atención en particular para lograr documentar y analizar el mayor número de experiencias de ese tipo que fuera posible. El estudio multidimensional y a escala regional de esos otros tipos de iniciativas que llamamos de "inclusión de individuos" es un asunto pendiente que consideramos debería ser objeto de futuros proyectos de investigación. Con frecuencia se ha señalado que las iniciativas de estos tipos son escasas para la magnitud del problema, también que resultan insuficientes para resolver los problemas de acceso, y además en algunos contextos y países se presentan posiciones enfrentadas acerca de la conveniencia de aplicar categorías étnicas y/o raciales en la asignación de becas o cupos, e incluso en la producción de estadísticas demográficas. Estos y otros temas relacionados deben ser estudiados de maneras integradas y a escala regional, lo cual lamentablemente no es posible hacer en la presente etapa del proyecto.

Desde luego, la opción por centrar el esfuerzo en la identificación, descripción y análisis de experiencias educativas especialmente orientadas a los grupos de población mencionados no ha sido azarosa. Ella ha respondido a que el análisis preliminar de modalidades de acción de este tipo permitió identificar un número significativo de experiencias valiosas, que además era posible vislumbrar que ofrecían respuestas innovadoras y eficaces no sólo a los problemas de exclusión, sino también a otros. Además, fue posible constatar la escasez de datos y estudios publicados al respecto, lo cual brindaba un motivo adicional para avanzar en esta dirección. El avance en las consultas y aplicación de la encuesta permitió entrever, aunque entonces no tan claramente, lo que luego pudo concluirse de manera terminante al analizar los reportes, que la orientación de estas experiencias planteaba retos originales que demandaban y hacían posibles respuestas de interés. La orientación expresa de programas e IES a la atención de necesidades y demandas de esos grupos de población suele reflejarse en su oferta de carreras, diseño curricular, modalidades de aprendizaje, formas de articulación entre conocimiento científico y otros saberes, modalidades de relación con las comunidades a las que sirven, entre otros aspectos significativos de su diseño y vida institucional. Vislumbrar desde el inicio la existencia e importancia de innovaciones en estos campos fue determinante para definir el alcance y perspectiva de análisis del proyecto.

El universo de experiencias que, mediante revisión de fuentes documentales, consultas a actores significativos y la aplicación de la mencionada encuesta, fue posible identificar acabó incluyendo tanto IES enteramente dedicadas a atender necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, como programas específicos desarrollados en el marco de IES de mayor campo de acción y/o por medio de alianzas entre IES y otros tipos de instituciones, por ejemplo, organismos de cooperación internacional y/u organizaciones indígenas o afrodescendientes.

Hasta el momento el proyecto ha logrado identificar la existencia de aproximadamente cincuenta experiencias que corresponden a la descripción del objeto de análisis antes expuesta, las cuales se encuentran en desarrollo en once países de la región. Para generar data y hacer posible el análisis de algunas de estas experiencias y además de otras que aunque diferentes se juzgó conveniente incluir en esta etapa del proyecto se encargaron 36 reportes analíticos. Treinta de estos reportes están dedicados a analizar sendos programas o IES orientadas a satisfacer necesidades y demandas de formación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, uno de ellos presenta el proyecto de la Universidad Maya (en Guatemala) que por dificultades legales aún no ha logrado comenzar actividades. Otro estudio en lugar de estar dedicado a una IES en particular, como cada uno de los anteriores, lo está a la experiencia de creación del sistema de universidades interculturales mexicanas, la cual resulta de interés en sí misma a la vez que sirve para enmarcar la lectura de tres de los casos mexicanos incluidos en la colección. Adicionalmente, se han encargado estudios sobre cinco experiencias diferentes a las anteriores. Uno está dedicado a un centro de investigación en Bolivia que integra saberes indígenas y no-indígenas que, en este marco, ofrece algunas oportunidades de formación. Otros cuatro reportes están dedicados a programas de "inclusión de individuos" que no se limitan exclusivamente a ello, sino que se plantean y logran ir más allá de ese objetivo. Uno de estos últimos está dedicado a un programa de becas en Guatemala que procura y logra otros impactos en su medio. Finalmente, los tres restantes dan cuenta de diversas experiencias de aplicación de un programa de la Fundación Ford que actualmente está en ejecución en cuatro países de la región, el cual si bien está orientado a apoyar la inclusión de individuos no lo hace ni bajo la modalidad de becas, ni de la de cupos, sino mediante actividades de formación académica, valorización de la identidad y otras que han producido efectos de interés en las IES que han participado en esta experiencia.

Casi la totalidad de los reportes (con sólo tres excepciones) han sido elaborados por miembros destacados de los equipos que han concebido y/o llevan adelante los respectivos programas e IES y han sido preparados a partir de un conjunto común de lineamientos metodológicos([4]), lo cual brinda elementos para comparar experiencias, así como para avanzar en la construcción de una base de datos cuantitativos y cualitativos sobre el tema. Las experiencias

---

8) ¿Cómo podría aportar el IESALC a la solución de esos problemas?; 9) ¿Qué entiende usted por "interculturalidad" y qué por "educación intercultural"?; 10) Favor agregue los comentarios o recomendaciones que considere conveniente.

(4) El proyecto encargó la preparación de 36 estudios, para la elaboración de casi todos ellos (hubo dos excepciones que se explican en esta misma nota) se propuso a cada autor un mismo esquema de contenido solicitándole que de ser posible lo acogiera tal cual y que en caso de considerarlo conveniente sugiriera modificaciones. El esquema fue aceptado tal cual para los 34 casos propuestos. Ese esquema de contenido propuesto para los reportes analítico-descriptivos estuvo estructurado en las siguientes secciones: 1) Datos descriptivos básicos sobre la experiencia objeto del estudio; 2) Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia; 3) Aspectos jurídicos, organizativos y económicos básicos de la experiencia; 4) Breve historia de la experiencia; 5) Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia; 6) Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia; 7) Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades; 8) Reflexiones sobre aprendizajes realizados; 9) Recomendaciones. Para cada una las secciones 1) a 6) de esta estructura se propusieron preguntas bastante precisas a las que se solicitaba tratar de responder, aunque dejando libertad para hacerlo con flexibilidad y adaptación a las particularidades de cada caso. Adicionalmente, se hizo una breve sugerencia respecto de la escritura de los reportes tomando en cuenta posibles tipos de lectores. La propuesta completa del esquema de contenido se reproduce en el anexo, al final de este texto. La lectura del mismo puede resultar de interés para comprender e interpretar aspectos y datos de los reportes incluidos en este libro. Por las características de las experiencias de referencia se asumió de partida que había dos casos que no podrían ser preparados siguiendo el esquema antes descrito, sino que debían guiarse por un esquema propio. Éstos fueron el dedicado a la creación del sistema

examinadas en esta publicación no constituyen un conjunto homogéneo, sino que, más allá de rasgos compartidos, presentan significativas diferencias entre sí que serán comentadas más adelante en este texto.

Contexto, problemas, retos y oportunidades

En las últimas dos décadas, los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina han venido logrando avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. No obstante, estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación. El educativo es uno de los campos en los cuales, aunque insuficientes, pueden observarse algunos avances. Estos se registran especialmente respecto de acceso a educación básica y en ocasiones media o secundaria, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, éstos resultan menores que en los otros niveles de formación.

Desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, universidades públicas y privadas y fundaciones privadas han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios de educación superior a individuos indígenas y afrodescendientes en IES "convencionales". En el contexto de este estudio a estos tipos de políticas y programas los denominamos de manera genérica "programas para la inclusión de individuos". Pese a estos esfuerzos, como se ilustrará en las próximas páginas, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES "convencionales" resultan alarmantemente inequitativas.

La situación resulta incluso menos favorable si nos preguntamos por la existencia de instituciones o programas que respondan a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, que incorporen los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio, o que contribuyan deliberadamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales de valoración mutua. No obstante, aunque en número aún escaso, con presupuestos limitados y/o precarios, durante este mismo período, algunas iniciativas y experiencias de este tipo han ido surgiendo y ganado lugar.

Frecuentemente, ellas resultan aún poco visibles para el mundo de la educación superior de las grandes ciudades, así como también para muchos tomadores de decisiones y diseñadores de políticas en la materia, quienes usualmente están asentados en esas mismas grandes ciudades y suelen estar más vinculados a las grandes universidades que a estos tipos de experiencias.

Por eso, y por la capacidad demostrada por estas IES de responder creativamente no sólo a los retos que plantea la insuficiente inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el subsistema de educación superior, sino también por la de contribuir de maneras efectivas a la valoración y promoción de la diversidad cultural y la construcción de relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua, y como parte de esto último aprovechar las potencialidades que derivan de la colaboración intercultural en la producción de conocimientos (Mato, 2005; 2008a), es que se ha decidido dedicar el proyecto a estudiar especialmente estos tipos de IES y programas.

Las próximas páginas de esta segunda sección del estudio están dedicadas a examinar los siguientes tópicos:

a) Acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior.
b) Marcos constitucionales y legales.
c) Convenios y otros instrumentos internacionales.

d) Papel de IES y de organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes.
e) Encuentros internacionales y redes.
f) Papel de organismos de cooperación y fundaciones privadas.

Acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior([5])

Una de las formas en las cuales se ha expresado y reproducido la exclusión de pueblos, comunidades e individuos indígenas y afrodescendientes en los procesos de construcción de los Estados y sociedades nacionales en América Latina, ha sido la "invisibilización" de su existencia mediante la omisión de producción de estadísticas tanto acerca de su importancia demográfica en general, como respecto de variables económicas y sociales significativas cruzadas con identificaciones étnicas y/o raciales. Al no producirse datos al respecto, la ciudadanía en general y los diseñadores de políticas públicas y los tomadores de decisiones políticas no pueden "verlos". Resulta plausible cuestionarse si la ausencia de producción de estadísticas no ha obedecido precisamente a la falta de disposición a "verlos" y poder contar con indicadores y estimaciones cuantitativas de sus necesidades. El tema es objeto de posiciones encontradas e incluso de debates que adquieren contornos particulares en los diversos países, y al interior de éstos en regiones y ámbitos sociales particulares. No es objeto de este proyecto terciar en esas disputas, lo cual además sería imposible hacer aceptablemente a escala regional agregada. La búsqueda de respuestas a los conflictos de valores e intereses que en la actualidad se presentan en las sociedades latinoamericanas para tomar decisiones que suelen presentarse como dilemas entre "in-visibilización" de diferencias étnicas y raciales sentidas y "racialización" estadística de poblaciones nacionales sólo puede encararse atendiendo a las circunstancias propias de cada país y sus procesos históricos.

Como quiera que sea, a finales de la década de los ochenta y comienzos de la de los noventa del siglo pasado el accionar de pueblos y organizaciones indígenas y otros factores concurrentes dieron lugar a cambio institucionales importantes en varios países latinoamericanos. Éstos incluso se expresaron en reformas constitucionales que reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de varios países de la región (sobre los cuales se comentará en otra sección de este texto), lo cual paulatinamente ha hecho posible y necesaria la producción de estadísticas al respecto.

Así, el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la CEPAL, en colaboración con el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena), desarrolló el Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas (SISPPI). El objetivo del SISPPI es servir de apoyo a la formulación de políticas públicas orientadas a disminuir las inequidades étnicas y fomentar el desarrollo de los pueblos indígenas. El SISPPI fue desarrollado con el aporte y/o apoyo de gobiernos de la región, varios organismos del sistema de Naciones Unidas (incluida la UNESCO), IES de la región y extra-regionales, fundaciones privadas de la región y extra-regionales y organismos financieros multilaterales.

Las consideraciones anteriores resultan significativas para el presente estudio por dos tipos de razones. La primera es la necesidad de destacar la importancia de la elaboración de estadísticas e indicadores para hacer posible la formulación de políticas públicas en la materia. En

---

de universidades interculturales mexicanas y el balance agregado de la aplicación del Programa Pathways de la Fundación Ford en cuatro países. En estos dos casos no se propuso el mencionado esquema, sino que se pidieron sendas propuestas a las respectivas autoras.

este sentido, debe señalarse que los avances del SISPPI aún no han llegado a la elaboración de estadísticas sobre educación superior que ofrezcan información sobre presencia y participación en la misma (sea como estudiantes, docentes, autoridades, empleados, integrantes de instancias de consulta o decisión, etc.) de individuos, comunidades u organizaciones indígenas y afrodescendientes, tarea a la que, como se expone en las conclusiones y recomendaciones de este estudio, habrá que poner atención en los próximos años, si se desea fortalecer y proveer de data necesaria al previsible crecimiento de las IES orientadas a atender necesidades y demandas de estos grupos de población. La segunda es que en lo que hace a poblaciones afrodescendientes la carencia de estadísticas específicas, incluso sobre las variables demográficas más elementales, es aun mayor, excepto para los casos de Brasil, Colombia y Ecuador, donde se han comenzado a desarrollar algunos esfuerzos al respecto.

Hasta muy recientemente la principal referencia estadística respecto de la importancia cuantitativa de individuos indígenas a escala regional era la publicada en 1993 por el Instituto Indigenista Interamericano en su revista América Indígena. Actualmente, se cuenta con las estadísticas del SISPPI. Lamentablemente, hasta la fecha, éstas sólo incluyen a 12 países de la región, pero al menos proveen algunos datos más que el simple número de habitantes indígenas. Lamentablemente, buena parte de los datos elaborados por el SISPPI no resultan especialmente significativos para los fines específicos de este estudio. Éstos permiten apreciar la discriminación de estas poblaciones en términos de ingresos y otras variables que aunque no directamente atinentes al tema, contribuyen, no obstante, a visualizar que las dificultades de estos sectores de población para acceder a la educación superior son parte de problemas de más amplio alcance. Sin embargo, existen unos pocos datos que resultan más directamente útiles para los fines específicos de esta exploración.

Los datos demográficos más generales permiten observar que la proporción de población indígena respecto del total de población nacional resulta bastante disímil al comparar países de la región. Si sólo se consideran las cifras disponibles para los 12 países incluidos en el SISPPI, la proporción de población indígena respecto del total de población varía desde aproximadamente 0,4% en Brasil a 62% en Bolivia y 41% en Guatemala. En tanto se ubica en diversos valores intermedios para los países restantes. Estos resultan ser de entre aproximadamente 5% y 10% en los casos de Chile, Ecuador, Honduras, México y Panamá, y de alrededor de 2% en los casos de Costa Rica, Paraguay y Venezuela (ver tabla nº 1).

Tabla nº 1: Población indígena y no-indígena

País	Número de habitantes indígenas	Porcentaje población indígena	Número de habitantes no-indígenas
Bolivia	5.008.997	62,2%	3.045.172
Brasil	734.128	0,4%	167.932.056
Chile	692.192	4,6%	14.424.243
Costa Rica	63.876	1,7%	3.649.128
Ecuador	830.418	6,8%	11.326.190
Guatemala	4.610.440	41,0%	6.626.756
Honduras	427.943	7,0%	5.648.942
México	6.101.632	6,5%	88.528.459
Panamá	285.229	10,1%	2.553.944
Paraguay	88.529	1,7%	5.074.669
Venezuela	506.341	2,3%	21.548.687

Fuente: CELADE – CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPI- Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible: http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPI/ [Consultado: 31/07/2007]

Respecto de la tabla anterior, parece necesario apuntar que la proporción de 6,8% de pobla-

ción indígena respecto del total de población en Ecuador es resultado de los datos del Censo de Población de 2001, en el cual se aplicó una metodología de autoidentificación. El modo de aplicación de esta metodología ha sido cuestionado por algunos especialistas y organizaciones indígenas. Por ejemplo, el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE) desarrollado con apoyo del Banco Mundial, en 1997 estimaba esta participación en 10%, en tanto el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 1999 la estimaba en 25%, y la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en documentos recientes la estima en 35% (Guerrero, 2005: 22-23).

A falta de datos del SISPPI para algunos países con significativa proporción de población indígena pueden considerarse otras fuentes. Así tenemos que la población indígena de Perú se estimaba en aproximadamente 4.328.000 habitantes para el año 2003 (utilizando criterios restringidos de auto-reconocimiento). Este valor representa aproximadamente 16% del total nacional para el mismo año: 27.148.000 habitantes (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005: 23). En el año 2004, la población indígena de Nicaragua se estimaba en 485.000 habitantes, es decir aproximadamente el 10% del total nacional (Cunningham Kain, 2004: 8). La población indígena de Colombia se estimaba en 785.356 habitantes en 2001, es decir el 1,83% de la población total nacional para el mismo año: 42.975.715 habitantes (Pancho y otros, 2004: 25-26)

Para los casos de otros países, para los cuales no se cuenta con datos más actualizados, se pueden considerar los publicados en el mencionado número de 1993 de la revista América Indígena. Según estos datos, la proporción de población indígena respecto del total de población se estimaba entonces en aproximadamente 13% en Belice; 12% en Honduras; 5,6% en Guyana; 3,9% en Guayana Francesa; 3,3% en Suriname; 1,7% en El Salvador y 0,75% en Argentina (América Indígena, Vol. LIII, nº 4).

Los porcentajes de población indígena por país antes citados constituyen factores indicativos, aunque insuficientes de las magnitudes de la población total de los diversos países que cabría asumir podrían tener intereses directos en el desarrollo de iniciativas dirigidas a atender sus necesidades de educación superior. Desde luego, otros sectores de las respectivas poblaciones nacionales podrían tener intereses convergentes, como ocasionalmente ocurre, si no por ser indígenas, sí por tener visiones y proyectos de construcción de sociedades equitativas y diversas.

Como se ha mencionado anteriormente, las iniciativas para responder a esas necesidades de educación superior suelen expresarse, según los casos, como programas de “inclusión de individuos” o como IES y programas especialmente orientados a atender a estos grupos de población. El desarrollo de alguno o ambos tipos de iniciativas en esta materia no es función solamente de magnitudes de población, sino también de otros factores, como historia y características de las relaciones interculturales prevalecientes en las sociedades en cuestión, marcos constitucionales y jurídicos, entre otros. Entre estos otros, uno muy destacado es el nivel de organización, articulación discursiva y capacidad de desarrollo de iniciativas y proyectos de las organizaciones indígenas de los respectivos países. En ese sentido puede resultar sugerente comparar los casos de Bolivia y Colombia. En Bolivia la población indígena representa aproximadamente el 62% del total nacional y existen muy escasas iniciativas de educación superior dirigidas a atenderla. En cambio, en Colombia, aunque la población indígena se estima en menos de 2% de la población total, existe mayor número y diversidad de iniciativas dirigidas a poblaciones indígenas, incluyendo algunas impulsadas por organizaciones indígenas y otras por universidades públicas y privadas confesionales.

Ante la inexistencia de estadísticas específicas sobre acceso y graduación de individuos indígenas en educación superior, otras estadísticas elaboradas por el SISPPI y otras fuentes pueden resultar útiles como indicadores indirectos de la existencia de situaciones

de desventaja para las poblaciones indígenas con respecto a acceso al y egreso exitoso del subsistema de educación superior. Por ejemplo, a título indicativo, pueden compararse los promedios de años de estudio cursados por la población indígena y no indígena por país (tabla nº 2) y el porcentaje de población indígena y no indígena por categoría ocupacional por país (tabla nº 3). La lectura de estas dos tablas permite apreciar la existencia de significativas disparidades entre población indígena y no-indígena de los respectivos países con referencia a las mencionadas variables. Los valores observables en las tablas nº 2 y nº 3 son tan elocuentes que, dado que ese no el foco de atención de este texto, no parece provechoso comentarlos específicamente.

Tabla nº 2: Promedio años de estudio para población adulta indígena y no-indígena de algunos países (mayores de 15 años, ambos sexos)

País	Promedio años de estudio población adulta indígena	Promedio años de estudio población adulta no indígena
Bolivia	6,5	8,8
Brasil	4,4	6,3
Chile	7,9	9,8
Costa Rica	4,8	7,6
Ecuador	4,1	7,8
Guatemala	2,6	5,8
Honduras	3,7	5,3
México	4,5	7,8
Panamá	4,1	8,9
Paraguay	2,1	7,2
Venezuela	4,7	8,6

Fuente: CELADE – CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPI-Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible: http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPI/ [Consultado: 31/07/2007]

Tabla nº 3: Porcentajes de población por categoría ocupacional, indígenas y no-indígenas

País	Trabajador manual Indígenas	Trabajador manual No indígenas	Administrativos Indígenas	Administrativos No indígenas	Profesionales y técnicos Indígenas	Profesionales y técnicos No indígenas	Directivos Indígenas	Directivos No indígenas
Bolivia	87,2	74,5	2,3	5,6	9,3	16,6	1,1	3,2
Brasil	82,1	72,9	4,5	8,5	11,3	14,2	2,1	4,5
Chile	77,3	59,7	5,6	8,9	13,3	25,0	3,9	6,4
Costa Rica	88,5	67,4	2,5	7,8	8,3	21,9	0,7	2,9
Ecuador	96,8	81,4	1,2	6,2	1,6	9,7	0,4	2,7
Guatemala	96,0	80,2	1,0	5,8	2,6	11,3	0,4	2,6
Honduras	91,8	79,9	0,9	2,8	5,3	10,7	2,0	6,6
México	91,0	73,2	3,2	11,2	5,4	13,4	0,4	2,2
Panamá	93,8	68,7	2,0	12,8	3,7	14,9	0,6	3,6
Paraguay	97,5	78,9	0,1	5,9	2,2	10,6	0,1	4,6
Venezuela	83,1	61,4	3,5	8,4	5,5	18,0	7,9	12,1

Fuente: CELADE – CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPI- Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible: http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPI/ [Consultado: 31/07/2007]

Desde luego, las disparidades observables no obedecen sólo a diferencias actuales o recientes de oportunidades, sino también a otras históricamente acumuladas, las cuales no responden sólo a problemas de acceso a educación superior, sino también a educación básica y media,

tierra y/u otros recursos económicamente productivos, empleo, salud, vivienda, etc.

Como quiera que sea y pese a la escasez de datos cuantitativos precisos, diversos estudios consultados permiten concluir que la población indígena que ha completado la educación secundaria y no puede acceder a estudios universitarios resulta significativa en prácticamente todos los países de la región (ver por ejemplo: Barreno, 2003; Casillas Muñoz, 2004; Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005; Cunningham Kain, 2003, 2004; Didou Aupetit y Remedi Allione, 2006; Fabian y Urrutia, 2004; García, 2004; Muñoz, 2006; Pancho y otros, 2004; Schmelkes, 2007; Souza, 2003; Weise Vargas, 2004).

Debido precisamente a la significativa ausencia de registros y estadísticas, disponemos de indicadores cuantitativos de estas formas de exclusión para los casos de sólo algunos países, los cuales, de todos modos resultan ilustrativos. Por ejemplo, en el caso de Guatemala, un estudio realizado en 1985 ofrecía una estimación según la cual los estudiantes indígenas representaban sólo el 6,2% del total de estudiantes matriculados en educación superior (Fabian y Urrutia, 2004: 64), proporción que contrasta notablemente con la de que el 41% de la población de este país es indígena. En el caso de Brasil, el porcentaje del total de población indígena del país que accede a la educación superior es de 0,6%, proporción que contrasta con la del porcentaje de más del 10% para la población "blanca" y del 2% para la población "negra y descendientes" (Souza, 2003: 34). En el caso de Colombia, se estima que sólo el 0,6% de los estudiantes matriculados en todas las modalidades de educación superior de ese país (técnica profesional, tecnológica universitaria) es indígena, proporción que contrasta con el hecho que la proporción de población indígena en la población total nacional es de 1,83% (Pancho y otros, 2004: 107). En el caso de México, datos referentes al año 2000 señalan que sólo el 3,5% de la población indígena de ese país es profesional, mientras que esta proporción es del 11% en el caso de la población total (Casillas Muñoz, 2004: 26). Complementariamente puede tomarse en cuenta que según un estudio publicado en 2003 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México: "sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22,55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes" (citado por Didou Aupetit y Remedi Allione, 2006: 28). En el caso de Ecuador, se estima que sólo el 3% de los jóvenes (ambos sexos) de entre 18 y 24 años auto-identificados como "indígenas" asisten a IES. Esta proporción es del 6% para el caso de quienes se auto-identifican como "negros" y del 8% para quienes se auto-identifican como "mulatos". Las tasas antes mencionadas contrastan con la de 14% correspondiente al grupo que se auto-identifica como "mestizo" y la del 19% para el que auto-identifica como "blanco"; así como con la tasa promedio nacional, que es del 14% (García, 2004: 19).

Como fue expresado anteriormente, para el caso de las poblaciones afrodescendientes se dispone de aún menos data demográfica que para el caso de los pueblos indígenas. No obstante, se cuenta con algunas elaboraciones de datos microcensales y estimaciones hechas por técnicos y consultores de CELADE y CEPAL. Por ejemplo, en una publicación de CEPAL del año 2000, Alvaro Bello y Marta Rangel estimaban que la población afrodescendiente en América Latina era de aproximadamente 150 millones de personas, aproximadamente 50% de las cuales habitaban en Brasil, 20% en Colombia y 10% en Venezuela (Hopenhayn y otros, 2006: 26). En un documento de 2005, Marta Rangel presenta estimaciones para otros países, también basadas en el procesamiento de datos microcensales de la ronda de censos del año 2000, las cuales se exponen a continuación, en la tabla nº 4.

Tabla nº 4: Población afrodescendiente en cinco países latinoamericanos, año 2000

País	Población total	Población afrodescendiente	% Población afrodescendiente respecto del total
Brasil	168.666.180	75.872.428	45%
Costa Rica	3.713.004	72.784	2%
Ecuador	12.156.608	604.009	5%
Guatemala	11.237.196	5.040	0%
Honduras	6.076.885	58.818	1%

Fuente: Rangel (2005:9-10).

Cabe notar que para el caso de Ecuador, Fernando Guerrero, basado en datos censales de 2001, sostiene que la población auto-identificada como afrodescendiente representa el 9% (Guerrero, 2005: 23). Ese dato difiere levemente del presentado por Fernando García, quien basado en la misma fuente censal apunta que los auto-identificados como "afroecuatorianos" representan el 5%, los auto-identificados como "negros" el 2,3% y los auto-identificados como "mulatos" el 2,7%, lo que resulta en un total de 10% (García, 2004: 2).

Más significativa que la mencionada disparidad resulta la insuficiencia de data para los demás países de la región, la cual es indicativa no sólo de los escasos esfuerzos dedicados al tema, sino también a las disparidades de opiniones y debates existentes en cuanto al uso de identificadores étnicos y raciales como categorías censales y estadísticas, en general; asunto que está asociado a la historia de las relaciones inter-étnicas e inter-raciales en cada país y con éstas al de las elaboraciones y debates al respecto. En cualquier caso, las cifras disponibles para algunos países permiten concluir que en ellos la población afrodescendiente es cuantitativamente significativa y que sus oportunidades de acceso a educación superior resultan deficientes.

Como ya fue afirmado respecto del caso de las poblaciones indígenas, no puede obviarse que el acceso de individuos afrodescendientes a la educación superior, así como su permanencia y exitoso egreso, no pueden entenderse disociados de las condiciones generales de vida de estas poblaciones (ingresos, salud, vivienda, seguridad), especialmente, desde luego, en lo que respecta a educación básica y secundaria. Además, y como ya fue afirmado también para el caso de poblaciones indígenas, no cabe asumir a priori que los únicos sectores interesados en favorecer el acceso de poblaciones afrodescendientes a la educación superior son esas mismas poblaciones. Del mismo modo que ocurre respecto de las personas indígenas, también respecto de este caso existen otros sectores de población interesados en construir sociedades diversas e interculturalmente armoniosas.

En cualquier caso, la conclusión más importante que podemos derivar de las páginas anteriores es que para poder mejorar las condiciones de acceso de individuos indígenas y afrodescendientes a la educación superior resulta imperioso contar con datos cuantitativos. En ese sentido, resulta necesario que tanto las estadísticas nacionales, como las de las IES, produzcan data al respecto. Resta ver cómo cada sociedad nacional encara y resuelve los dilemas que se le presentan respecto de "invisibilizar" estadísticamente las diferencias étnicas y raciales que de diversos modos se experimentan en ellas o "racializar" la producción de estadísticas. Mientras no se produzcan esas estadísticas no habrá data cuantitativa al respecto y mientras no la haya los diseñadores de políticas públicas nacionales en diversas materias relacionadas, los responsables del diseño y aplicación de políticas y presupuestos de educación superior y las autoridades de IES y otros organismos con competencias en la materia no lograrán "ver" los problemas al respecto. Mientras no los "vean", es poco probable que hagan algo por atenderlos, incluso cuando estos problemas se presentan en el contexto de marcos constitucionales y legales que resultan mandatarios al respecto.

Marcos constitucionales y legales

Actualmente, las constituciones de la mayoría de los países de la región reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. El alcance de este reconocimiento es variable.

A la existencia de estos reconocimientos constitucionales se agrega el hecho de que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes y normativas específicas dirigidas al reconocimiento y protección de los derechos de estos pueblos y/o de individuos indígenas. Más aún en casi todos ellos estas leyes se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. En pocas palabras, existe sino suficiente, al menos cuantiosa normativa en esta materia.

Sin embargo, tanto las respuestas a la encuesta realizada como los estudios de la colección anexa, han llevado a concluir que en muchos casos falla su aplicación; lo cual, según los casos ocurre a escalas nacionales, regionales sub-nacionales y locales. Los motivos atribuidos para explicar estos problemas son diversos, pero relacionados entre sí. Entre los más frecuentemente señalados por las mencionadas fuentes destacan formas de racismo inconscientemente instaladas en los imaginarios de los actores sociales y lo que suele caracterizarse como falta de voluntad política para la aplicación de dichas normativas. Esta falta de voluntad política está asociada no sólo al mencionado racismo, sino también a correlaciones de fuerzas. Respecto de esto último resulta de interés considerar que la capacidad de presión de las organizaciones indígenas y de otros actores comprometidos con la defensa de los derechos de estos pueblos ha venido creciendo y todo parece indicar que continuará haciéndolo. En esto, cabe esperar que opere una suerte de "círculo virtuoso", mientras más y mejor educación superior reciben estas poblaciones, mejores sus posibilidades de hacer respetar sus derechos, esos que ya están consagrados en constituciones y leyes. Sus mayores niveles de formación escolar hacen además pensar que puedan mejorar sus derechos y/o sus ámbitos de aplicación. En este sentido, resulta sugerente la alta demanda que las IES estudiadas en el marco del proyecto suelen registrar respecto de oportunidades de estudio en el área de derecho, generalmente con menciones del tipo derechos humanos y derechos indígenas.

En cambio, los derechos de los afrodescendientes aún no están plasmados en tantas normativas, ni textos constitucionales. Sin embargo, cabe esperar que la tendencia en el plano normativo comentada respecto de los pueblos indígenas, aunada a la creciente importancia de un cierto "clima de época" favorable a la valoración de la diversidad cultural y por el desarrollo de formas de interculturalidad más equitativas, habrán de favorecer crecientemente la consideración de las demandas de las poblaciones afrodescendientes. Al respecto también cabe esperar efectos positivos de un "círculo virtuoso" semejante al antes mencionado. Aunque, también en este sentido, la situación de las poblaciones afrodescendientes resulta relativamente desventajosa, pues, como los estudios de este proyecto permiten observar, el número y alcance de IES orientadas a atender especialmente las necesidades y demandas de este grupo de población es menor que en el caso de los pueblos indígenas.

Convenios y otros instrumentos internacionales

Diversos convenios y otros tipos de instrumentos internacionales han constituido marcos de acción favorables para facilitar que organizaciones indígenas y afrodescendientes, otras organizaciones sociales, partidos políticos, agencias gubernamentales, IES y diversos sectores

profesionales e intelectuales, lograran avanzar iniciativas favorables a la inclusión de personas, lenguas y saberes indígenas y afrodescendientes en la educación superior.

En este sentido, debe destacarse ante todo el papel pionero jugado por el Convenio nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobado en 1989 y que hasta la fecha ha sido ratificado por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Venezuela. Son varios los artículos de este convenio que resultan significativos para el tema del presente estudio, pero particularmente deben destacarse los artículos 26, 27 y 31.

Otros instrumentos importantes son: la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007). Adicionalmente, debe tomarse en cuenta que están vigentes otros dos instrumentos significativos que brindan marcos favorables para el reconocimiento y fortalecimiento de experiencias como las estudiadas por el proyecto, la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 y las Metas del Milenio.

En el marco del trabajo de la UNESCO, deben destacarse particularmente la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005). Específicamente en el campo de la educación superior, debe mencionarse la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, la cual establece que una de las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

En el plano regional, como parte de las actividades preparatorias de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia fue convocado el Seminario Regional de Expertos para América Latina "Medidas económicas, sociales y jurídicas para luchar contra el racismo, con referencia especial a los grupos vulnerables", celebrado del 25 al 27 de octubre de 2000 en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en Santiago (Chile). La reunión dio lugar a la producción de un documento presentado ante el Comité Preparatorio de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (A/CONF.189/PC.2/5. 27 de abril de 2001). Algunas de las recomendaciones de este documento son especialmente relevantes para este estudio. Por ejemplo, respecto de los pueblos indígenas el seminario en su recomendación nº 47 "solicita a la Conferencia Mundial que exhorte a los Estados" a desarrollar varios tipos de acciones, entre ellas, en el literal "e)" solicita: "Asegurar que los pueblos indígenas tengan acceso a todos los niveles y formas de educación estatal. En especial, los Estados deberían prestar apoyo financiero para ayudar a los indígenas a continuar sus estudios y su formación postescolar, contribuyendo así a que todos los grupos de la sociedad tengan acceso equitativo a la educación. Asimismo, los Estados deberían prestar apoyo a los pueblos indígenas que traten de crear sus propias instituciones educacionales, con el fin de poder transmitir su lengua, cultura y valores a las generaciones futuras" (Naciones Unidas, 2001: 32). Posteriormente, respecto de quienes el documento denomina "afrolatinoamericanos", el documento entre otras recomendaciones incluye dos que el autor de este texto ha podido constatar que están siendo movilizadas por diversas organizaciones afrodescendientes de la región, con respaldo de algunos gobiernos de la región, organismos internacionales y el BID. Una de ellas es la recomendación nº 66 de este documento, mediante la cual se "invita a los

Estados a recopilar y mantener estadísticas oficiales precisas de la situación socioeconómica de la población afrolatinoamericana y caribeña. Estas estadísticas servirán de marco para la ejecución de medidas de acción afirmativa que reparen y remedien en el ámbito regional y nacional la estructura racializada y colonial sobre la que se han fundado los Estados de la región" (Naciones Unidas, 2001: 35). Otra recomendación significativa de este mismo documento que se ha podido constatar está siendo impulsada por estas organizaciones es la nº 69, mediante la cual se "invita a los gobiernos a que incorporen en los currículos educativos la historia y los logros de los pueblos de ascendencia africana y capaciten en este sentido a los docentes de todos los niveles" (Naciones Unidas, 2001: 36).

Todos los instrumentos internacionales mencionados, conjuntamente con la creciente ascendencia de ideas proclives al respeto y valoración por la diversidad cultural y por la promoción de relaciones interculturales más equitativas y su circulación en medios políticos, académicos, profesionales, de organizaciones ciudadanas de diversa índole (en la mayoría de los países de la región y, más en general, en el mundo), contribuyen a conformar un cierto "clima de época" favorable para la consolidación y el desarrollo de las experiencias de formación en educación superior objeto del proyecto. Desde este punto de vista se presenta un escenario favorable que puede ser aprovechado por las IES de los tipos aquí estudiados para mostrar los avances logrados y con base en esto procurar asegurar condiciones más favorables y estables para consolidarlos, profundizarlos y avanzar hacia otros nuevos. En este marco, la próxima Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) a realizarse en junio de 2008 en Cartagena y la Conferencia Mundial de Educación Superior a realizarse en 2009, constituyen excelentes oportunidades para avanzar en esta materia.

Papel de IES y de organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes

De maneras diferentes entre sí, aunque en ocasiones articuladas, las organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes, así como algunas IES de los tipos de las acá estudiadas han sido actores protagónicos para lograr los avances que hasta la fecha se han alcanzado en el desarrollo y puesta en práctica de iniciativas de estos tipos. Este relativamente amplio y diverso universo de actores incluye, de manera prominente a los maestros de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y a los egresados de cursos de licenciaturas y diversas modalidades de postgrado en EIB, quienes en la mayoría de los casos son además maestros o profesores, y cuyo número crece año a año en buena parte de los países la región.

La encuesta realizada, los documentos analizados y los estudios encargados para este proyecto, llevan a concluir que la conciencia de este grupo profesional crece tanto respecto de la importancia de mejorar las oportunidades de educación superior para sus comunidades, lo cual, además, en muchos casos se vincula también a sus propios intereses profesionales, como de su capacidad de incidir en estos procesos. Con su accionar, y el de las organizaciones indígenas e IES vinculadas, se han ido conformando dirigencias con mejor formación universitaria que lo que posiblemente imaginen aquellos sectores del amplio y diverso campo de la educación superior que no mantienen intercambios frecuentes con estos agentes. Otros grupos de profesionales indígenas y afrodescendientes que han venido trabajando en la misma dirección incluyen especial pero no exclusivamente los de abogados y otros con formación en ciencias sociales y/o en campos asociados a gobierno, políticas públicas y proyectos de desarrollo. No puede ignorarse la importancia de este factor, por insignificante que pueda parecer al hacer análisis a escalas nacionales agregadas. Estos grupos profesionales han venido jugando un muy importante papel como mediadores de necesidades y articuladores de demandas.

Unos pocos Estados de la región, diversas agencias de cooperación internacional, grupos

de investigadores y académicos de IES “convencionales”, y fundaciones privadas, han jugado papeles importantes para lograr avances en la materia que nos ocupa. No obstante, sin el protagonismo, la capacidad propositiva y la movilización de organizaciones e intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes, así como de algunas IES como las aquí estudiadas, difícilmente se hubieran logrado los avances que aun cuando insuficientes se tienen hasta la fecha. En general, han sido pocos los Estados que han tomado iniciativas por sí mismos en esta materia. Algunos, por iniciativa propia, han establecido programas de becas y/o de cupos, o han respondido favorablemente a demandas y/o propuestas de organizaciones indígenas y afrodescendientes y/o de IES. El caso del Estado mexicano con la creación desde 2004 y hasta la fecha de ocho universidades interculturales públicas (Schmelkes, 2007 y su texto en este mismo libro) constituye un caso bastante excepcional. Pero en general, los Estados han estado a la zaga. En el mejor de los casos han respondido favorablemente, así como lentamente. No parece previsible que esta actitud “pasiva” de los Estados vaya a cambiar notablemente como producto de las dinámicas propias de sus aparatos político-administrativos. En cambio, sí es posible que en el marco del mencionado “clima de época” y otros factores antes mencionados comiencen a comportarse de maneras más “receptivas” que en el pasado ante las demandas y propuestas de las organizaciones indígenas y afrodescendientes y/o de las IES.

Difícilmente se lograrán nuevos avances si las organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes y cuanto menos algunas IES, junto con grupos de académicos de IES “convencionales”, organizaciones sociales y profesionales usualmente aliadas en cada país y a escala regional y/o de la cooperación internacional, no continúan impulsando estas reformas. Afortunadamente, parece haber numerosos y significativos indicadores de que los mencionados tipos de actores incrementarán sus capacidades y acciones propositivas y ejecutivas, dentro de lo que está a su alcance. Esto resulta evidente al revisar no sólo los documentos propositivos, sino también las memorias de lo actuado producidas por algunas de estas organizaciones y/o los estudios realizados para el proyecto que forman parte de este mismo libro. Otro indicio de que estos actores están procurando avanzar sus agendas de maneras crecientemente articuladas es el alcance y características de una serie de encuentros organizados por estas mismas organizaciones e IES y/o por agencias gubernamentales de educación de algunos países y/o por el IESALC, o bien co-organizados por varios de estos tipos de actores, a los cuales se hará referencia en la próxima sección.

Encuentros internacionales y redes

La realización de la mencionada serie de reuniones sugiere la existencia de avances en la convicción de la necesidad y posibilidad de articular esfuerzos y en la adopción de actitudes cada vez más proactivas, propositivas y ejecutivas por parte de esta diversidad de organizaciones, IES y de manera creciente, aunque aún insuficiente, de las agencias de educación o educación superior, o de asuntos indígenas de algunos Estados. Otro tanto puede decirse del IESALC y de diversas agencias de cooperación internacional, pero los casos de estos otros tipos de actores serán tratados en otra sección.

A modo indicativo de lo acontecido hasta la fecha en materia de reuniones internacionales, parece conveniente comenzar por listar las principales reuniones realizadas, sobre las cuales se ha logrado reunir información, para posteriormente sintetizar de manera integrada las principales recomendaciones emanadas de ellas.

Según la información que se ha logrado reunir hasta el momento (seguramente incompleta, pues uno de los problemas de este campo es que hasta el momento no ha habido un acopio sistemático de información de acceso abierto) las principales reuniones internacionales realizadas

hasta el momento han sido las siguientes:

a) En mayo de 1997 se llevó a cabo el "Seminario Universidades Indígenas y Programas Afines", organizado por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), el Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), de Canadá y la Universidad de La Paz (UPAZ). Esta reunión realizada en la sede de la UPAZ, en Costa Rica, fue un espacio en el cual se intercambiaron ideas acerca de 23 experiencias en curso, representadas en el evento. Uno de los logros de esta reunión fue la creación de una "Red de Universidades Indígenas y Programas Afines" (Barreno, 2003: 26), sobre cuyo funcionamiento efectivo se carece de información suficiente al momento de redactar este texto. En todo caso, al parecer como mínimo ha servido para hacer posible la organización de algunas de las reuniones posteriores y de otras iniciativas compartidas entre sus participantes.

b) Del 12 al 17 de octubre de 1999 se realizó la reunión "Indígenas 2000", organizada por URACCAN, en Bilwi (Puerto Cabezas), Nicaragua. Este encuentro incluyó a los participantes en el primer encuentro y se amplió con la participación de otros participantes (Barreno, 2003: 26).

c) Los días 25 y 26 de abril de 2002 se realizó la "Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina", organizada por el IESALC, con el apoyo de la Oficina de la Representación de la UNESCO en Guatemala y del Gobierno de Guatemala. La reunión tuvo lugar en Ciudad de Guatemala y contó con la participaron de 31 directivos y especialistas de IES de once países de la región y uno de Canadá, así como con la de seis representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales de Educación Superior. Las ponencias presentadas en esta reunión se recogieron en un libro que, a modo de memorias del encuentro, fue publicado por el IESALC (IESALC, 2003). Las principales recomendaciones de esta reunión se presentan más adelante en este texto integradas con las emanadas de algunas de las reuniones posteriores. Esta reunión dio lugar, además a que el IESALC comisionará la realización de estudios de carácter diagnóstico a escala nacional para nueve países de la región, algunos de los cuales fueron publicados como libros, mientras que otros están disponibles en formato electrónico (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005; Cunningham, 2004; Fabian y Urrutia, 2004; García, 2004; Mundt, 2004; Pancho y otros, 2004; Pérez de Borgo, 2005; Souza, 2003; Weise Vargas, 2004).

d) El 25 y 26 de septiembre de 2003 se realizó el "Segundo Encuentro Regional sobre la Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina", el cual fue organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México con apoyo del IESALC. Este encuentro se realizó en la Antigua Hacienda San Miguel Regla, en el Estado de Hidalgo, México y se planteó explícitamente como una continuidad del anterior realizado en Guatemala. Este encuentro reunió a 61participantes de 13 países, incluyendo entre estos a 31 de México, uno de Canadá y el Director del IESALC a esa fecha. Cómo el anterior, condujo a la publicación de un libro de memorias (CGEIB, 2004). Esta reunión también produjo un valioso conjunto de recomendaciones, las principales de las cuales se presentan más adelante integradas con las emanadas de las demás reuniones reseñadas.

e) Los días 14 y 15 de octubre de 2004 se realizó el "Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina", organizado por UNESCO-IESALC y el Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia. Este seminario se realizó en la ciudad de Oruro, Bolivia y contó con la participación de representantes de diez países de la región. Los participantes en esta reunión pre-

sentaron breves estudios sobre los problemas de acceso y permanencia que afectan a estas poblaciones en los diferentes países. La mayoría de los estudios presentados estuvieron basados, al menos parcialmente, en los estudios de casos nacionales comisionados por el IESALC anteriormente. De este seminario no resultó una publicación impresa, pero las respectivas ponencias están disponibles en el sitio del IESALC en Internet: www.unesco.org.ve.

f) Del 12 al 14 de marzo de 2007 se realizó el "Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de Expertos", el cual fue co-organizado por el Programa Universitario México Nación Multicultural de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), sobre el cual se incluye un estudio en este mismo libro([6]). La reunión se realizó en Tepoztlán, Morelos, México, y contó con la participación de representantes de 25 universidades, algunas autoidentificadas como indígenas, otras como interculturales, otras con intereses en el tema. Si bien la mayoría de las IES representadas en el evento eran mexicanas, también participaron algunas de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua. Este encuentro fue tal vez el más amplio de los realizados hasta el momento. Se formularon recomendaciones, que en líneas generales se inscriben en la misma línea de las de los eventos realizados en Guatemala en 2002 y en México en 2003, las principales de las cuales se presentan integradas al final de esta sección.

g) Finalmente, del 27 al 30 de agosto de 2007, el "II Seminario Povos Indígenas e Sustentabilidades" deliberó en la sede de la Universidad Católica Dom Bosco, institución salesiana de educación superior ubicada en el estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Este seminario contó con la participación de representantes de algunas universidades de México, Bolivia y Chile, con representantes de pueblos y organizaciones indígenas de Bolivia y Brasil, así como con representantes de varias universidades y organismos gubernamentales de Brasil. Esta reunión contó con el apoyo del programa Trilhas de Conhecimientos, el cual tiene sede en el Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro, y es auspiciado por la Fundación Ford (sobre el cual se incluye un estudio en este mismo libro). En este evento también se formularon recomendaciones, las cuales se recogen de manera integrada con las anteriores en los párrafos siguientes.

La información que se ha logrado reunir permite afirmar que entre 1997 y 2007 se han realizado siete reuniones internacionales sobre la materia. No ha sido posible realizar una tabulación exhaustiva de los actores participantes en todas estas reuniones porque sólo fue posible obtener listas de las cinco más recientes, que en algunos casos fueron las anunciadas en ciertas fechas, no necesariamente las definitivas. Esto impide afirmar con precisión cuántas IES total o parcialmente dedicadas a ofrecer oportunidades de formación en educación superior a individuos y/o comunidades indígenas han participado en la totalidad de estas reuniones. Los comentarios que siguen descansan entonces sólo en la revisión de las mencionadas listas de participantes de las cinco últimas reuniones y de la lectura de las memorias de los eventos de 2002 y 2003 y las ponencias del de 2004:

a) Con excepción de la mencionada URACCAN (Nicaragua) ninguna de las IES participantes en estas reuniones está dedicada a ofrecer oportunidades a personas afrodescendientes. Este señalamiento viene al caso solamente porque este tipo de IES forman parte del presente proyecto, sin embargo la ausencia de este tipo de instituciones no debe llamar la

(5) Esta sección del texto se basa en un estudio elaborado previamente por este mismo autor para el proyecto Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe del IESALC (Mato, 2007).

(6) El Programa de Formación en Educación Intercultural Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) es un programa regional creado en 1993 con participación de universidades, organizaciones indígenas y ministerios de educación de Bolivia, Colombia, Chile,

atención porque en ninguna de las reuniones realizadas se anunciaba la inclusión de experiencias de estos tipos.

b) En estas reuniones participaron representantes de IES, organizaciones indígenas, gobiernos, agencias de cooperación internacional, organizaciones estudiantiles, asociaciones de rectores, fundaciones privadas, y especialistas en el tema. Un número considerable de actores participó en buena parte de las reuniones.

c) Parece plausible asumir que a lo largo de estas reuniones se fueron tejiendo redes de actores diversos con intereses convergentes en el desarrollo del campo. También parece posible afirmar que entre ellos existirían inserciones institucionales, saberes profesionales y capacidades complementarias (representantes de IES, de gobiernos, de agencias de cooperación, de fundaciones, de organizaciones sociales, etc.), lo cual es potencialmente útil para el desarrollo de este sector.

d) La revisión de las listas arroja que, dejando de lado la participación de otros tipos de actores, en estas reuniones participaron en total representantes de 30 IES. Sin embargo, aparentemente al menos seis de ellas no ofrecen oportunidades de formación orientadas a individuos y/o comunidades indígenas, sino que, según los casos, se trata de IES cuyo estudiantado incluyen personas indígenas y/o que tienen algún interés especial hacia el tema, o bien se trata de centros de investigación o programas relativamente pequeños que ofrecen asignaturas que procuran "interculturalizar" el currículo de IES "convencionales". Ninguna de estas características diferenciales desmerece a las seis experiencias antes mencionadas, que aquí sólo se destacan para "ajustar" el cálculo de IES participantes que corresponden a la definición del universo de análisis del proyecto. Hecho ese ajuste tenemos que en estas reuniones hasta el momento han participado un total de 23 IES o programas orientados a atender necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas. Ocho de estas 23 IES son mexicanas y las restantes 15 corresponden a otros nueve países. Este universo es muy significativo, particularmente si se toma en cuenta que se trata de un campo relativamente novedoso y que las experiencias de "descubrimiento" mutuo y establecimiento de relaciones son relativamente muy recientes.

Es necesario poner de relieve que el universo de IES que ha estado participando de estas reuniones no constituye un universo homogéneo. El análisis y la comparación de numerosas ponencias presentadas en estos eventos, los estudios nacionales comisionados por IESALC antes nombrados, otros textos sobre el tema (por ej.: Amawtay Wasi, 2004; Dimas Huacuz, 2006; Rodríguez Ostria, 2003; Schmelkes, 2006), la encuesta realizada y los estudios elaborados para el proyecto incluidos en este libro llevan a concluir que existen significativas diferencias conceptuales entre los actores participantes en estas reuniones y redes respecto de ideas tales como las de educación intercultural, educación comunitaria, universidad intercultural, universidad indígena, etnoeducación, educación para indígenas y otras que caracterizan el perfil institucional y las orientaciones de trabajo de estas IES. Por ahora, nos limitamos a sólo mencionar este punto sobre el cual volveremos más adelante, en otras secciones de este mismo texto.

Un aspecto notable de este conjunto de IES y otros actores con intereses en el tema es que, pese a constituir un conjunto relativamente heterogéneo, parece compartir un algunos intereses generales muy fuertes y sentidos (esto se deriva también de la lectura de los reportes incluidos en este libro), lo cual haría posible que se den numerosas iniciativas de colaboración mutua. Más aún, en estas reuniones el tema de la constitución de redes de colaboración se ha planteado reiteradamente. Pese a ello, la información que se ha logrado reunir lleva a concluir que hasta la fecha aparentemente sólo existirían dos redes internacionales al interior de este universo, dentro de las cuales las IES participantes mantienen relaciones de colaboración regulares, cada una de las cuales integra a un número reducido de IES. Una de estas redes está constituida por IES

y/o programas orientados a trabajar programas en formación de maestros y profesores de educación intercultural bilingüe, en la cual el PROEIB-Andes, con sede en la Universidad Mayor San Simón de Bolivia, juega un papel importante. La otra es la red de universidades indígenas, que, con el auspicio del Fondo Indígena, reúne a un pequeño grupo de universidades que se auto-identifican como tales (se hará referencia a esta red más adelante en este texto, además es mencionada en algunos de los reportes incluidos en este libro).

Resulta de interés presentar, al menos de manera sintética, algunas de las recomendaciones que se han venido reiterando a través de la sucesión de reuniones listadas, con especial atención a aquéllas dirigidas a los Estados y a las universidades "convencionales". Su sistemática reiteración a lo largo de estos años, que se puede observar además en buena parte de los estudios del proyecto incluidos en este mismo libro, resulta significativa de las principales demandas del sector. De manera sintética, pueden señalarse las siguientes:

a) Procurar reconocimiento y acreditación por parte de los Estados.
b) Que los Estados generen estadísticas sobre acceso, permanencia y graduación de indígenas en Educación Superior.
c) Diseñar indicadores para seguir avances efectivos de universidades y políticas públicas respecto de: cobertura, calidad, pertinencia, integración de contenidos y modos aprendizaje culturalmente diversos, incorporación de estudiantes y profesores indígenas.
d) Obtener fondos para becas para estudiantes y plazas para profesores indígenas.
e) Obtener fondos para investigación.
f) Convocar a las universidades "convencionales" a reconocer y fortalecer la diversidad cultural y la interculturalidad como ejes transversales de sus planes de estudio y modalidades de la vida universitaria.

Retomaremos estas recomendaciones al final del presente texto, en la sección "Recomendaciones", en la cual agregaremos algunas otras que surgen del análisis de los estudios encargados para el proyecto.

Papel de organismos de cooperación y fundaciones privadas

La importancia del papel jugado por organismos intergubernamentales, agencias de cooperación y fundaciones privadas, especialmente de alcance internacional, para el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y afrodescendientes en su larga lucha contra el racismo, la discriminación y diversas formas de exclusión no puede ser subestimada, de hecho esto es reconocido en numerosas investigaciones académicas sobre el tema (por ej.: Brysk, 2000; Mato, 1997; entre muchas otras). El caso de la educación superior orientada a satisfacer las necesidades y demandas de individuos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes no es una excepción dentro de este amplio campo, sino un ámbito más en el cual se puede constatar este hecho. Por eso no resulta sorprendente verificar que diversos organismos gubernamentales, agencias de cooperación bilateral y fundaciones privadas han venido jugando un papel muy significativo en el fortalecimiento y apoyo de algunas iniciativas en este campo.

La revisión de documentos impresos y digitales producidos por numerosas IES, así como los de las reuniones antes mencionadas, permite observar el destacado papel que para su fortalecimiento han venido jugando entre otras pero muy especialmente las agencias de cooperación de Alemania (GTZ), Bélgica, Estados Unidos (USAID), España (AECI), Suecia (ASDI), la Fundación Ford (Estados Unidos) con su programa "Pathways to Higher Education", la Fundación Equitas (Chile), la Fundación Kellog (Estados Unidos). También han jugado un papel importante dos IES de Canadá, el Colegio de las Américas (COLAM) y el Saskatchewan

Indian Federated College, así como algunas organizaciones no-gubernamentales europeas relativamente pequeñas. Entre los organismos intergubernamentales el IESALC y algunas oficinas regionales de UNESCO han jugado importantes papeles en esta materia. En el caso del IESALC, este organismo específicamente ha facilitado asistencia técnica y financiera para la realización de los estudios, publicaciones y encuentros antes mencionados y más recientemente ha instituido el proyecto del cual este libro es un resultado.

Una institución de carácter internacional pero de características muy diferentes a las antes mencionadas que está jugando un papel crecientemente importante en este campo es el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, usualmente llamado simplemente el Fondo Indígena. El Fondo Indígena es un organismo internacional, público, creado en 1992 mediante un convenio suscrito por 22 países y ratificado hasta la fecha por 16 de ellos. Entre sus funciones principales cabe destacar acá las de apoyar a los pueblos indígenas en la preparación de proyectos y programas; apoyar la identificación, negociación y concertación de recursos técnicos y financieros para llevar adelante sus propios proyectos y programas; y la de colaborar con los gobiernos y las entidades de asistencia técnica y financiera en la identificación de los requerimientos de los pueblos indígenas, facilitar una relación directa con ellos y generar condiciones eficientes para la colocación de sus recursos (Mato, 1998). En 2005 el Fondo Indígena creó la Universidad Indígena Intercultural (UII), bajo la modalidad de una articulación de trece centros académicos (de diez países de la región y además España) autodefinidos como indígenas o que trabajan sobre la cuestión indígena. En el marco de esta UII ha creado además una Cátedra Indígena Itinerante dedicada a dar las carreras que se ofrecen en dichos centros mayor soporte conceptual y político, desde una visión indígena. Esta experiencia es presentada en uno de los estudios incluidos en este libro.

Las anteriores son agencias, IES y otros actores internacionales cuya contribución es reconocida con más frecuencia en las mencionadas fuentes de información, esta lista será ampliada más adelante en este texto al comentar los reportes de experiencias incluidos en el libro. Mientras tanto, parece necesario destacar que lo expuesto lleva a concluir que la cooperación internacional ha jugado un papel importante en el desarrollo de este campo, no sólo como proveedora de fondos, sino también de asistencia técnica, a la vez que ha contribuido a darle un reconocimiento y visibilidad que, al menos en parte, compensan los que han dejado de otorgarle buena parte de los Estados de la región. La cooperación internacional ha sido un elemento favorable del contexto en el cual se han desarrollado experiencias como las estudiadas por este proyecto.

Experiencias, problemas, retos y oportunidades

Esta sección del estudio presenta algunos datos agregados y un análisis transversal de aspectos salientes de las experiencias de IES de los tipos mencionados sobre las cuales se han encargado los estudios del proyecto. Estas páginas no pretenden, ni podrían, realizar un análisis exhaustivo de la rica y diversa información que ofrecen esos reportes analíticos. Tal escala de análisis es por definición imposible tratándose no sólo de información cuantitativa, sino también cualitativa, portadora de numerosos matices y susceptible de múltiples lecturas. Para al menos acercarse a semejante meta sería necesaria la participación de un equipo de trabajo diverso que produjera interpretaciones sobre la totalidad de los estudios, intercambiara y elaborara sobre ellas, las enviara a los autores de los estudios solicitando comentarios y finalmente sintetizara. Limitaciones de tiempo y presupuesto excluyeron desde el inicio tan ambiciosas pretensiones. En cambio, estas páginas ofrecen

las observaciones resultantes del análisis realizado por un único individuo, el coordinador del proyecto. Como compensaciones parciales, este rol facilita sostener intercambios con los autores durante el proceso, lo cual suele dar acceso a más información que la que por limitaciones de extensión acaba incluyéndose, y, finalmente, permite leer todos los textos. No obstante, esos intercambios toman tiempo y el análisis final debe hacerse en el corto plazo disponible a partir de la recepción de las versiones finales de los estudios. A estas limitaciones de tiempo, se agregan las de extensión que debe observar este texto.

En vista de estas limitaciones, comenzando por las propias de una sola mirada para concluir en las de tiempo y extensión, la redacción de estas páginas parte de reconocer que sólo es posible ofrecer un análisis parcial y fragmentado del rico y diverso material que ofrecen los 36 estudios anexos. Reconocer la importancia de estas limitaciones lleva, en primer lugar, a adoptar la modalidad definida como "análisis transversal de aspectos salientes" de los estudios encargados. En segundo lugar, lleva a hacer explícitas dichas limitaciones, como argumento para invitar a los lectores a que no dejen de leer cada uno de los reportes a la luz de sus propios intereses y experiencias. Particularmente, porque este análisis transversal necesariamente responde a los intereses e interrogantes particulares del proyecto ya expuestos.

Tomada en su conjunto la colección de estudios del proyecto ofrece material muy rico, susceptible de ser aprovechado de diversas maneras. Sería un error asumir que este estudio introductorio podría reemplazar la lectura analítica de la colección de casos. Así, por ejemplo, cada uno de los reportes incluye secciones dedicadas a presentar brevemente la historia de la experiencia en cuestión; detalles jurídicos, organizativos y económicos; explicaciones relativamente detalladas sobre obstáculos encontrados y cómo se respondió a ellos; detalles de la visión general o filosofía que orientan la experiencia; y otros que resulta imposible expresar de manera agregada o sintética en este texto. Los lectores no deben esperar que este texto ofrezca detalles sobre esos asuntos. Respecto de muchos de ellos, lo único posible en el nivel agregado es tratar de presentar una síntesis esquemática en la que necesariamente se pierden matices que podrían resultar significativos respecto de otros tipos de intereses de análisis. En cambio, en las próximas páginas los lectores podrán encontrar información agregada y análisis sobre los siguientes tópicos:

a) Alcance y significación del conjunto de experiencias estudiadas.
b) Diversidad institucional de las experiencias.
c) Diferencias, semejanzas y debates conceptuales en los proyectos institucionales e idearios.
d) Modalidades, campos de conocimiento y niveles en que ofrecen formación.
e) Cantidad de estudiantes, egresados y docentes.
f) Problemas que más frecuentemente deben confrontar estas experiencias.

Alcance y significación del conjunto de experiencias estudiadas

Hasta el momento el proyecto ha logrado identificar la existencia de aproximadamente 50 experiencias que corresponden a la descripción de objeto de análisis enunciada, las cuales se encuentran de desarrollo en doce países de la región. La relativa amplitud y diversidad de la red de contactos con que se ha contado para hacer un reconocimiento del campo lleva a estimar que tal vez exista una decena más de experiencias comparables, que no se ha logrado identificar.

Como ya se afirmó anteriormente, pero conviene recordar acá, la colección de casos de referencia del proyecto incluye 36 reportes analíticos. Sólo 30 de ellos están dedicados a analizar sendos programas o IES orientadas a satisfacer necesidades y demandas de formación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, y uno de estos, presenta el proyecto de la

Universidad Maya, en Guatemala que aún no ha logrado comenzar actividades. Adicionalmente, la colección incluye también un informe dedicado a AGRUCO, un centro de investigación en Bolivia, que no está especialmente orientado a tales fines, pero que integra saberes indígenas y no-indígenas y ofrece oportunidades de formación a estudiantes de la universidad de la que forma parte. Otro estudio, en lugar de estar dedicado a una IES en particular, como cada uno de los anteriores, lo está a la experiencia de creación y desarrollo inicial de las primeras 8 universidades interculturales mexicanas (sobre 3 de las cuales se incluyen estudios en la colección del proyecto). Finalmente otros 4 estudios refieren a experiencias principalmente orientadas a la inclusión y graduación de estudiantes indígenas y afrodescendientes en IES "convencionales", es decir corresponden al tipo que hemos denominado de "inclusión de individuos", aunque buscan y logran efectos más allá de la sola inclusión.

Frecuentemente suele incurrirse en usos descuidados de la idea de "muestra". La idea de "muestra" suele estar asociada a la de "representatividad" respecto de un "universo" de elementos mayor que el que compone la "muestra". Así, sin rigor suficiente, frecuentemente se asume que un subconjunto particular de individuos o experiencias que forman parte de un conjunto más amplio, o para el caso un cierto "universo", puede ser tomado sin más consideraciones como una "muestra representativa" de dicho universo. Esto no es así, para que un subconjunto tenga valor muestra deben mediar ciertos criterios y procedimientos particulares sobre los que no es posible comentar acá. Conscientes de que este tipo de error se presenta muy frecuentemente, parece necesario enfatizar que las experiencias acá estudiadas de ningún modo constituyen una muestra representativa del universo de experiencias de IES (o programas dentro de IES) orientados a responder a necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. En contraste, puede decirse que se trata de un "subconjunto significativo". Es decir, tomando en cuenta el número de experiencias analizadas y los criterios aplicados para su escogencia, puede afirmarse que se trata de un "subconjunto significativo", sin pretender que sea "representativo". Para simplificar el lenguaje, puede hablarse de una "muestra significativa", pero siempre teniendo presente que se trata de una "muestra no-representativa". Las razones por las cuales esta muestra no es representativa emergerán con más claridad conforme se describa la diversidad de experiencias que integran el subconjunto estudiado, la cual puede ser sugerente o indicativa de la diversidad del universo de experiencias en cuestión, necesariamente más amplia.

Aclarado lo anterior, conviene explicar los criterios de inclusión que condujeron a la construcción del subconjunto significativo acá estudiado. El primer criterio de inclusión fue el de carácter conceptual, ya expuesto, pero que resulta conveniente repetir acá: programas y/o IES orientadas a satisfacer necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. El segundo criterio fue procurar cubrir el mayor número posible de países y la mayor diversidad posible de experiencias. Existía un límite presupuestario, sólo era posible incluir 36 reportes y también un límite de tiempo. El punto de partida para construir este subconjunto fue el de la información obtenida mediante la revisión de la documentación de las reuniones internacionales analizadas anteriormente en este texto. Como se recordará, esa documentación permitía identificar 23 IES, 8 de las cuales estaban situadas en México y las restantes 15 en otros nueve países. Dado el segundo criterio enunciado, para comenzar había que prescindir de buena parte de los casos mexicanos. De no haberlo hecho así, se hubiera acabado teniendo un subconjunto de referencia bastante sesgado, en el cual las experiencias mexicanas hubieran estado sobre-representadas respecto de las demás.

Partiendo entonces de ese subconjunto anterior, se comenzó por tratar de contactar a representantes de las experiencias antes mencionadas, en lo cual no siempre se tuvo éxito. Adicio-

nalmente, se realizó la encuesta exploratoria mencionada al comienzo de este texto y además se solicitó información a colegas interesados en el tema, intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes de varios países de la región con quienes se tenía contacto, funcionarios de gobiernos y organismos de cooperación relacionados con el tema y otros potenciales informantes. Esas fueron las vías específicas para ampliar el conocimiento acerca de IES susceptibles de ser estudiadas. Hubo dos países en los cuales se logró identificar un número de experiencias bastante mayor que el que parecía proporcional incluir. Uno fue el ya mencionado de México y el otro el de Colombia. Como en este último, además de existir interesantes experiencias orientadas a responder a demandas de comunidades indígenas, también las hay orientadas a comunidades afrodescendientes, se acabó incluyendo dos de ellas en el estudio.

En síntesis, como resultado de ese rastreo del campo se identificaron los siguientes programas e IES:

a) 29 programas e IES orientadas a satisfacer necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes (actualmente en actividad, o al menos hasta el año 2005) que fueron analizadas en la presente etapa del proyecto y sobre las cuales se incluyen estudios en este libro:

   Argentina: Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA); Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), Universidad Nacional de Luján (UNLu).

   Bolivia: Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria (PFTSJC), Universidad Mayor de San Andrés (UMSA); Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (UIIOK).

   Brasil: Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI); Programa de Educación Superior Indígena Intercultural (PROESI), Universidade Estadual de Mato Groso (UNEMAT); Núcleo Insikiran, Universidade Federal de Roraima (UFRR).

   Chile: Centro de Estudios Socioculturales (CESC), Universidad Católica de Temuco (UCT); Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat (UNAP).

   Colombia: Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN); Instituto de Educación Indígena (INDEI) de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) en convenios con la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y la Universidad de Antioquia (UdeA); Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca (UCauca); Universidad del Pacífico (UPP); Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivilla (IEIMZO).

   Ecuador: Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" (UIAW); Departamento de Estudios Interculturales (DEI),
   Universidad de Cuenca (UC); Programa Académico Cotopaxi (PAC), Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Maestría en Ciencias Sociales, especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas (MCSEEE), FLACSO-Ecuador (de 1999 a 2005).

   México: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH); Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); Universidad Veracruzana Intercultural (UVI); Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA).

   Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); Bluefields Indian & Caribbean University (BICU).

   Perú: Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP); Bachillerato en Educación Intercultural Bilingüe (BEIB), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

   Venezuela: Universidad Indígena de Venezuela (UIV).

   De alcance regional: Programa Regional de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Si-

món (UMSS), Bolivia; Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena, sede UMSS.

b) Tres casos especiales sobre las que se solicitaron estudios:
   Bolivia: Centro AGRUCO, Universidad Mayor de San Simón (UMSS): un centro de investigación en Bolivia, que integra saberes indígenas y no-indígenas, y que ofrece algunas oportunidades de formación.
   Guatemala: Universidad Maya, aún no comenzó actividades.
   México: Creación y desarrollo inicial de las ocho universidades interculturales, creadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Secretaría de Educación Pública (SEP) (sobre 3 de las cuales se incluyen estudios particulares: UNICH, UAIM y UVI).

c) Dos programas orientados predominantemente a la "inclusión de individuos", pero que incluyen otros focos, como transformación de las IES y/o políticas públicas relacionadas con el tema, sobre los cuales se incluyen 4 estudios en este libro:
   Programa EDUMAYA: iniciado en la Universidad Rafael Landivar, se ha expandido a otras universidades de Guatemala (se encargó un estudios sobre esta experiencia)
   Programa Pathways to Higher Education Initiative: un programa de la Fundación Ford para promover la inclusión de grupos sociales excluidos en educación superior que, con adaptaciones a entornos nacionales y locales, se desarrolla con la participación de 125 instituciones de Asia, África y América Latina. En la región está dirigido a casos de pueblos indígenas y afrodescendientes y actualmente sostiene programas particulares en Brasil, Chile, México y Perú. Se encargaron tres estudios sobre experiencias de aplicación de este programa. Uno de ellos sobre las experiencias de IES de cuatro países orientadas a trabajar con estudiantes y/o comunidades indígenas; uno sobre el programa Trilhas de Conhecimentos, desarrollado por el Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), do Departamento de Antropologia, do Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro con IES y organizaciones indígenas orientadas a trabajar con individuos y comunidades indígenas; y, finalmente, uno sobre el Programa Políticas da Cor (PPcor) desarrollado por el Laboratorio de Politicas Públicas (LPP) Universidade Estadual de Rio de Janeiro (UERJ) con IES y organizaciones sociales interesadas en acciones afirmativas para promover el acceso, permanencia y graduación de estudiantes afrobrasileños a la educación superior.

d) Programas e IES (total o parcialmente) orientadas a satisfacer necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes que por algunas de las razones ya expuestas (identificación relativamente tardía del caso, dificultades para establecer un contacto efectivo, o límite en el número de experiencias a incluir en el estudio) no pudieron ser incluidas en la presente etapa del proyecto([7]):
   Bolivia: Universidad Tawantinsuyu.
   Brasil: Universidade Católica Dom Bosco.
   Chile: Universidad de la Frontera.
   Colombia: Instituto Misionero de Antropología, Universidad de La Guajira, Universidad de la Amazonia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Tecnológica del Chocó.
   Ecuador: Universidad de las Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana.
   Guatemala: Escuela Superior de Educación Integral Rural Mayab´Saqaribál.

Ecuador y Perú, con apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ, por sus siglas en alemán). El PROEIB tiene su sede principal en la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.

México: Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán;

Paraguay: Escuela Viva Hekokatuva.

Perú: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.

Antes de comentar algunos resultados de los estudios de experiencias de IES y programas incluidos en esta etapa del proyecto, parece conveniente recordar que, como se afirmó anteriormente, casi la totalidad de los reportes han sido elaborados por miembros destacados de los equipos que han concebido y/o llevan adelante los respectivos programas e IES (las únicas excepciones son los estudios sobre la Universidad Intercultural Originaria Kawsay, la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena y el programa Pathways de la Fundación Ford). Asimismo, parece oportuno reiterar acá que casi todos estos estudios, excepto dos (el del programa Pathways de alcance regional y el sobre la creación del sistema mexicano de universidades interculturales) han sido preparados a partir de un conjunto común de lineamientos metodológicos (ver Anexo, al final de este texto), lo cual brinda elementos para comparar experiencias, así como para sentar bases para el diseño de una base de datos cuantitativos y cualitativos sobre el tema.

Diversidad institucional de las experiencias

Las experiencias examinadas por el proyecto no constituyen un conjunto homogéneo, sino que, más allá de rasgos compartidos, presentan significativas diferencias entre sí. Esto se debe a diversos factores, en primer lugar debe destacarse la diversidad observable entre las comunidades en particular a las cuales cada uno de estos proyectos dirige su atención. En segundo lugar, esas diferencias responden también a la diversidad de países en los cuales estos programas e IES han sido concebidos y desarrollan sus actividades. Cada uno de estos países presenta una historia particular en lo que hace a relaciones entre estos grupos de población en particular, otros grupos de población y los respectivos Estados. En este sentido debe tomarse en cuenta que la colección incluye experiencias que se desarrollan en países tan diversos desde esos y otros puntos de vista como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú, Venezuela, y que además algunas de las experiencias estudiadas son de carácter regional. Estas diversas historias nacionales se expresan en tipos particulares de relaciones interculturales, las cuales caracterizan lo que podríamos llamar la “interculturalidad de hecho” en cada uno de ellos. Estas diferentes “interculturalidades de hecho” no sólo marcan los contextos de surgimiento de las experiencias estudiadas por este proyecto, sino que además constituyen los referentes de lo que se desea cambiar. Así, de variadas maneras (sea por lo que facilitan, lo que obstruyen, o lo que simbólicamente “marcan”) resultan ser factores constitutivos en la elaboración de proyectos de construcción de las diversas formas de “interculturalidad deseable” que orientan el trabajo de las respectivas IES acá estudiadas.

Analizar diferencias entre los complejos contextos sociales en que se han desarrollado las IES estudiadas escapa a los límites del presente proyecto, algunos de los estudios incluidos en el libro brindan elementos al respecto. En cambio, es posible analizar brevemente otros tipos de diferencias. En este sentido, un factor de diferenciación importante entre las experiencias estudiadas que es posible comentar acá es el de la diversidad de tipos de instituciones y/o arreglos interinstitucionales que enmarcan el desarrollo de estas experiencias. De manera complementaria, resulta interesante examinar la diversidad de actores con los cuales estas IES y/o arreglos interinstitucionales sostienen convenios, acuerdos, o alianzas, así como la de aquéllos de quie-

nes reciben fondos. La siguiente tabla presenta información al respecto, de manera sintética y necesariamente simplificada. En ella se han agregado además algunos otros datos adicionales que pueden resultar de interés complementario, como año de inicio de actividades y si cuentan o no con "reconocimiento" de los respectivos Estados. La tabla sólo presenta información para las 29 experiencias antes identificadas, cuyos casos corresponden estrictamente a la definición de objeto de estudio planteada. Para simplificar, en algunos casos la columna izquierda sólo menciona el nombre de la IES en su conjunto, la siguiente columna completa la información especificando si se trata de un programa particular dentro de la misma, o de qué tipo de instancia, finalmente la tercera columna incluye información complementaria sobre convenios, alianzas, apoyos y/o fuentes de fondos adicionales.

Tabla nº 5: Tipos de instituciones, convenios y alianzas

Programa y/o IES([1])	Tipo de institución o convenio inter-institucional y otros datos	Otras IES y organizaciones con las que ha tenido convenios, desarrolla actividades conjuntas y/o que contribuyen económicamente([2])
CIFMA. Argentina	* IES pública, dependiente del ME([3]) de la provincia del Chaco. * Reconocimiento del Estado * Inicio: 1987. * Financiamiento público, nacional y provincial.	* Convenios con: varias U([4]) públicas del país y una de Bolivia. * Apoyos de organizaciones indígenas y sectores de la Iglesia Católica.
AEIEA, UNLu. Argentina	* Programa de un departamento de U pública. * Inicia en 2004. * No cuenta con fondos expresamente asignados.	* Convenios con: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), organizaciones indígenas y de educadores indígenas de varias regiones del país.
PFTSJC, UMSA. Bolivia	* Programa de una facultad de U pública. * Reconocimiento del Estado * Inicio: 2001. * Financiamiento depende de convenios. No recibe fondos de la UMSA.	* Convenios con: M([5]) de Justicia, M de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios, y otros órganos públicos, Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos (CSUTCB) y otras organizaciones indígenas y campesinas. * Apoyo económico de Agencia Suiza para la Cooperación para el Desarrollo (COSUDE).
UIIOK Bolivia	* "U Indígena" (registrada como "Institución Privada de Desarrollo Social"). * Reconocimiento del Estado en trámite. * Inicio: 1998 * Fondos: Autogestionaria, no recibe fondos públicos.	* Convenios con universidades bolivianas (una pública y una privada) y de 3 países europeos.
CAFI. Brasil	IES "indígena". Forma parte de la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasilera (COIAB) * Reconocimiento del Estado en trámite. * Inicio: 2006. * Fondos de COIAB. No recibe fondos públicos.	* Apoyo de organizaciones no-gubernamentales, iglesias y organizaciones de la sociedad civil de Brasil. * Convenios con *Friends of the Eartht* y *The Nature Conservancy*.
PROESI, UNEMAT. Brasil	* Programa dentro de una U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2001. * Fondos de la UNEMAT.	* Convenios con instituciones públicas federales, estatales y municipales, COIAB y organizaciones de profesores indígenas de varios estados. * Apoyo del Programa *Pathways* de la Fundación Ford.

Núcleo *Insikiran,* UFRR. Brasil	* Programa dentro de una U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2003 * Fondos de la UFRR.	* Participación de Organización de Profesores Indígenas de Roraima, Asociación de Pueblos Indígenas de Roraima, Organización de Mujeres Indígenas de Roraima, FUNAI, Secretaria de E. de Roraima. * Apoyo del Programa *Pathways*.
CESC, UCT. Chile	* Programa de un Centro dentro de una U privada (católica). * Reconocimiento del Estado. * Inicio: en 1997. * Fondos de UCT y convenios.	* Convenios con: U de Alemania, Canadá y Estados Unidos, *International Development Research Center (IDRC*), Canadá y Ayuda Popular Noruega, Médicos para el Mundo.
IEA, UNAP. Chile	* Instituto dentro de una U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: el IEA en 1997, los diplomados se ofrecieron en 2006. * Fondos: UNAP y del "Programa Orígenes" (del Estado).	* Convenios con: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y Consejo Nacional Aymara y Programa Orígenes.
UAIIN. Colombia	* "U indígena". * Reconocimiento: la UAIIN es un órgano del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el cual es reconocido por el Estado como "Autoridad Tradicional", lo cual lo faculta para asumir educación en su territorio. * Inicio: 2003. * Fondos: cooperación internacional y de las comunidades.	* Forma parte de la Red de Universidades Indígenas del Fondo Indígena. . * Convenios y alianzas académicas con: varias universidades del país y Fondo Indígena. * Apoyo financiero: BID, *Terre des Hommes, Mugarik Gabe* (Gobierno Vasco), Asociación Aragonesa y UNIFEM.
UPP. Colombia	* U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1998. * Fondos: presupuesto universitario.	* Fundación impulsada con apoyo de movimientos sociales de la región: Proceso de Comunidades Negras (PCN) y Movimiento Sociopolítico de las Comunidades Indígenas del Pacifico.
Licenciatura en Etnoeducación, UCauca. Colombia	* Programa en U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1995. * Fondos: presupuesto universitario.	* Convenios con el CRIC, municipios, resguardos indígenas y otras instituciones.
INDEI. Colombia	* INDEI de la OIA en convenios con: UPB (privada, católica) y UdeA (pública). * Ambas U tienen reconocimiento del Estado. * Inicio: 2000. * Fondos: cooperación internacional y propios de las U participantes.	* Alianzas y convenios con varias U del país. * Apoyo financiero: *Mugarik Gabe* (Gobierno Vasco) y otras agencias de cooperación.
IEIMZO. Colombia	* "Institución educativa comunitaria". * Reconocida por Secretaria de Educación del departamento. *Inicio: 2002. * Fondos: Venta de servicios y matrícula de estudiantes (algunos reciben becas del Estado).	* Convenios con U públicas y una privada (católica), Corporación para el Desarrollo de las Comunidades Afrocaribeñas "Jorge Artel", CORPONORTE y PCN.
UIAW. Ecuador	* "Universidad indígena" (registrada como U privada) * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2004. * Fondos: principalmente de cooperación internacional.	* Fundada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). * Forma parte de la Red de Universidades Indígenas del Fondo Indígena. * Apoyo financiero y/o becas de: fundaciones y/o agencias de cooperación de Bélgica, España, Inglaterra. Italia y Suiza, y Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (CODENPE) (del Estado).

DEI, UC. Ecuador	* U pública * Reconocimiento del Estado. * Inicio: el Departamento en 2002, el programa en 1991. * Fondos: de ME, CODENPE y cooperación internacional.	* Convenios y alianzas: con varias organizaciones indígenas. * Fondos de: GTZ, UNICEF, ME, BID, IBIS-Dinamarca, CONAIE, CODENPE, agencias de gobiernos de Finlandia y Cataluña.
PAC, UPS. Ecuador	* U privada (católica) * Reconocimiento del Estado. * Inicio: el PAC en 1994. * Fondos: de la UPS y cooperación internacional.	* Convenios con y apoyos de sectores de la Iglesia Católica, organizaciones indígenas locales, organizaciones de educadores indígenas, Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, PROEIB-Andes y GTZ.
MCSEEE, FLACSO. Ecuador	* U pública y organismo internacional. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1999. * Finalización: 2005. * Fondos: presupuesto público universitario, ingresos propios y cooperación internacional.	* Forma parte de red latinoamericana FLACSO * Convenios con: Fondo Indígena, Cooperación Técnica Belga.
UNICH. MÈxico	* U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2005. * Fondos: presupuesto público.	* Vínculos con comunidades y sus organizaciones. * Forma pare de la Red de Universidades Interculturales de México (REDUI). * Convenios con varias U públicas del país y una de España.
UAIM. México	* U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2001. * Fondos: presupuesto público.	* Vínculos con comunidades y sus organizaciones. * Forma parte de REDUI.
UVI. México	* U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2005 * Fondos: presupuesto público.	* Vínculos con comunidades y sus organizaciones. * Forma parte de REDUI.
CEA-UIIA. México	* "U privada de acceso público" (católica) * Reconocimiento del Estado en trámite. * Inicio: 2005. * Fondos: Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ) y cooperación internacional.	* Iniciativa conjunta de la organización indígena Servicios del Pueblo Mixe (SER-Mixe) y del SUJ. * Acuerdos y convenios con Autoridades Comunales de Jaltepec de Candayoc. * Fondos: Fundación Ford, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Compañía de Jesús y Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
URACCAN. Nicaragua	* "U comunitaria intercultural" (U pública) * Reconocimiento del Estado. * Inicio de actividades: 1995 (fundada en 1992). *Fondos: 6% fondos del Estado, resto cooperación internacional y venta de servicios técnico-profesionales.	* Forma parte de la Red de Universidades Indígenas del Fondo Indígena. * Alianzas con U. de Guatemala, Honduras, Colombia, Canadá y España. * Fondos de Fundación para la Autonomía y Desarrollo de la Costa Atlántica de Nicaragua, Pastores por La Paz, Ciudad de Burlington, Ibis Dinamarca, Servicio Austriaco de Cooperación para el Desarrollo y OXFAM UK, entre otras.
BICU. Nicaragua	* "U comunitaria" (U pública) * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1991 (fundada en 1990). * Fondos: 80% fondos del Estado, el resto proviene de servicios prestados por la U y cooperación externa.	* Convenios con U pública nacional; U de Costa Rica, Estados Unidos y España y con la Iglesia Morava (protestante). * Fondos del Gobierno Regional y de la Embajada de Estados Unidos, entre otros.
FORMABIAP Per˙	* Instituto Pedagógico Superior (IES pública) en co-ejecución con una federación indígena. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1988. * Fondos: ME nacional, dos gobiernos municipales y organizaciones no gubernamentales y de cooperación europeas.	* FORMABIAP es una coejecución entre el Instituto Superior Pedagógico Loreto (ISPL) y la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDESEP), enmarcado en un convenio entre esas dos instituciones, el Gobierno regional de Loreto, el ME de la nación y la agencia *Terra Nuova* (Italia)

BEIB, UNMSM. Per˙	* Programa de una Facultad de "U pública". * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2002. * Fondos: UNMSM y cooperación internacional.	* Alianzas con Organización Regional AIDESEP de Ucayali (ORAU) y Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC). * Apoyos: Programa FORTE-PE (Unión Europea), Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO) y Fundación del Valle (España).
UIV. Venezuela	* "Universidad indígena" (fundación privada). * No tiene reconocimiento del Estado. * Inicio: 2001. * Fondos: proyectos productivos y aportes de la Corporación Venezolana de Guayana, y del Gobernación del estado Bolívar.	* Iniciativa de profesores universitarios de varias U nacionales públicas, de una U privada (católica) y sacerdotes jesuitas. * Apoyos de: Asociación Venezolana de Educación Católica, U Católica Andrés Bello (Venezuela), *Miseror* (Alemania).
PROEIB-Andes, sede UMSS, Bolivia.	* Programa especial de una Facultad de U. pública, por convenio internacional. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1996 * Fondos: Hasta 2007 de la agencia alemana de cooperación (GTZ). Desde 2007 pasó a ser un Programa de la UMSS.	* Convenio entre Bolivia y Alemania al que adhirieron Argentina, Colombia, Chile, Ecuador y Perú a través de sus respectivos ME. El PROEIB-Andes como red de 16 U de la región. UMSS es la sede. * Convenios y acuerdos con organizaciones indígenas. * Becas otorgadas por: Cooperación Belga, Fondo Indígena, UNICEF y otros.
UII del Fondo Indígena, sede UMSS, Bolivia.	* "Red de IES" Promovida por un organismo internacional (Fondo Indígena) * La IES participantes son reconocidas por los respectivos Estados. * Inicio: 2005 * Fondos: Fondo Indígena, IES participantes y cooperación internacional.	* Red incluye IES de varios países de la región.

Fuente: elaboración propia basada en datos de los 36 estudios del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior* incluidos en este mismo libro.

Leyenda:

(1) Para simplificar la presentación en la mayoría de los casos se utilizan sólo las siglas de las instituciones o programas ya introducidas en páginas anteriores.

(2) La información sobre fuentes de fondos incluida en esta columna, según los casos, presenta detalles sobre las fuentes mencionadas en la columna anterior, cuando en ella no fueron mencionadas, y/o incluye información sobre fuentes adicionales. Por limitaciones de espacio la información puede ser incompleta. Para detalles ver los respectivos estudios incluidos en este libro.

(3) ME indica Ministerio de Educación, según los países puede indicar Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, o el que corresponda en cada caso.

(4) U: según los casos indica Universidad o universidades.

(5) M: Ministerio.

Más allá de las necesarias simplificaciones que la construcción de una tipología de este tipo impone aplicar a una diversidad de experiencias tan basta, y de las impuestas por limites de espacio, la tabla precedente permite observar que el conjunto de 29 experiencias estudiadas incluye, entre otros, los siguientes tipos de instituciones y/o arreglos institucionales: universidades y otros tipos de IES "públicas" nacionales (o federales), estadales o regionales; universidades "privadas" que, según los casos, son sostenidas por órdenes religiosas católicas o por organizaciones indígenas; facultades, departamentos, programas, centros, institutos o núcleos que constituyen unidades internas de algunos de los tipos de instituciones antes mencionados; centros o institutos sostenidos por organizaciones indígenas o afrodescendientes que ofrecen oportunidades de formación post-secundaria, según los casos, por sí mismos, o a través de convenios con algunos de los tipos de instituciones citados anteriormente; iniciativas de grupos de académicos, religiosos, intelectuales y dirigentes indígenas; redes y otros arreglos interinstitucionales. Las referencias a estos tipos de instituciones se encuentran en la segunda columna (desde la izquierda), la misma en la cual además puede observarse si estas experiencias cuentan

o no con reconocimiento del respectivo Estado, así como si éste es su única fuente de fondos, o al menos si lo es en parte (volveremos sobre esto en el siguiente acápite), lo cual puede ser complementariamente indicativo del tipo de relaciones con el Estado.

Los tipos de instituciones mencionados anteriormente sólo hacen referencia a las figuras jurídicas que, en observancia de las normativas vigentes, algunas de estas instituciones se ven obligadas a adoptar, más allá de que en términos de identidad institucional según los casos se vean a sí mismas como "universidad indígena", "universidad intercultural", o "universidad comunitaria", denominaciones no previstas en las respectivas legislaciones, excepto sólo en el caso mexicano. Adicionalmente, conviene señalar que la denominación "indígena" es adoptada tanto por instituciones promovidas por organizaciones indígenas, que son dirigidas por estas mismas o por sus representantes, como por algunas que han sido creadas y son dirigidas por otros tipos de actores. Por otra parte, debe adelantarse que las mencionadas y otras denominaciones, como por ejemplo la de "autónoma", tienen distintos sentidos para diversos actores, en diversos países, lo cual será brevemente tratado en el siguiente acápite.

Antes de tratar ese asunto, cabe apuntar que la tercera columna brinda información adicional (no siempre completa debido a limitaciones de espacio) sobre otros actores involucrados en la creación y/o sostenimiento de estas experiencias, algunos de los cuales, en ciertos casos, pueden tener incidencia en la definición de programas particulares desarrollados en el marco de las experiencias estudiadas. Esta última columna incluye información sobre organizaciones que han impulsado y/o sostienen estas experiencias, así como aquéllas con las cuales tienen convenios (adicionales a los que en algunos casos son constitutivos de las experiencias en cuestión) y aquellas otras de las cuales reciben apoyos financieros o de otros tipos (dotación de recursos materiales, asistencia técnica, etc.). Esa información resulta indicativa de la labor en la materia que desarrollan organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, locales, regionales sub-nacionales y nacionales, algunas de ellas de carácter mono-étnico, otras de carácter inter-étnico; órdenes religiosas católicas y protestantes; fundaciones privadas locales, nacionales e internacionales; agencias de cooperación internacional de bloques de países, de países, de ciudades, de regiones o provincias; universidades y otros tipos de IES de numerosos países del mundo; organismos intergubernamentales y multilaterales; organizaciones ambientalistas y similares; organizaciones de derechos humanos y de género; así como diversos tipos de agencias gubernamentales de los países en los cuales estas IES actúan. No es posible en estas páginas elaborar acerca de algunos rasgos asociados a esta diversidad de tipos de instituciones y constelaciones de arreglos inter-institucionales. En la próxima sección analizaremos cómo esta diversidad se expresa en las visiones de mundo y otros rasgos de las IES estudiadas.

Diferencias, semejanzas y debates conceptuales en los proyectos institucionales e idearios

No resulta sorprendente que un panorama tan diverso de IES y convenios entre algunas de éstas y otros actores, como el descrito en el apartado anterior, se exprese en igualmente diversos proyectos institucionales e idearios. Cada actor social tiene su propia visión de mundo, sus intereses, sus proyectos y sus ideas clave particulares de cómo llevarlos adelante. Esto es así en cualquier ámbito de la vida social y el de la educación superior no es una excepción. No obstante, como se mostrará en este acápite, la existencia de diferencias entre las experiencias estudiadas no está reñida con la de ciertas semejanzas que hacen posible la convergencia de todas ellas en el interés compartido de responder (cada una a su manera) a necesidades y demandas de comunidades indígenas y/o afrodescendientes.

En las próximas páginas se examinaran dichas diferencias y semejanzas y se señalarán algunos debates conceptuales asociados, pero sin poner como ejemplos casos particulares. El criterio de omitir mencionar casos particulares responde a dos razones. Una es evitar hacer referencias que ante la complejidad multifactorial de los casos necesariamente resultarían simplificadas, además carecerían de los necesarios marcos contextuales, es decir, serían descontextualizadas. La otra es omitir mencionar unas experiencias o privilegiar otras, riesgo bastante ineludible ante la amplitud y complejidad del conjunto de experiencias estudiadas. Parece conveniente enfatizar que, aun cuando no se hagan referencias a caso particulares, todos los comentarios sobre distintos tipos de experiencias que se exponen a continuación están basados en la cuidadosa tabulación y análisis de datos cualitativos contenidos en los estudios de experiencias contenidos en este libro. Respecto de este punto en particular, parece conveniente exhortar a la lectura de todos los reportes de experiencias que completan este estudio, en los cuales se encontrarán numerosos ejemplos de lo que se expone a continuación.

La diversas interpretaciones de ideas de educación propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, discriminación positiva, interculturalidad, equidad, calidad de vida, desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo sostenible, ambiente y territorio, y otras que alimentan estas experiencias no pueden explicarse simplemente como mero asunto de diferencias de ideas, como sí éstas se desarrollaran de manera autónoma respecto de historias sociales y contextos políticos e institucionales particulares. Estas diferencias de ideas están asociadas a las interpretaciones que los actores sociales que impulsan y sostienen las diversas experiencias acá estudiadas hacen de los contextos sociales, políticos y económicos en que actúan. Desde luego, resultan también de las interrelaciones de estos actores entre sí, en la consecución de esos proyectos, y de los obstáculos y conflictos, solapados o abiertos, que se plantean con otros actores participantes en esos contextos.

De especial importancia para entender el panorama en el que se desarrollan interpretaciones diversas de las ideas mencionadas, resultan factores tales como las diferencias, semejanzas, encuentros y desencuentros entre las visiones de mundo y proyectos de futuro de los diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes que participan en estas experiencias; las de los respectivos Estados y los grupos sociales y políticos que suelen gobernar en los respectivos países; las de otras IES existentes y las de órdenes y denominaciones religiosas que participan en estas experiencias. De manera análoga, deben considerarse iguales elementos respecto de académicos, profesionales, sacerdotes, monjas y pastores de diversas religiones, intelectuales, dirigentes sociales y políticos; y las de las organizaciones que todos los anteriores crean para intervenir en sociedad y en particular en el campo que nos ocupa. Nótese que esta enumeración no es azarosa, sino que refleja en buena medida la diversidad de actores que intervienen en este campo, la cual puede observarse en la tabla nº 5.

Las formas en que los diferentes Estados nacionales han manejado sus relaciones con pueblos indígenas y afrodescedientes a través de la historia han sido y continúan siendo importantes. Éstas resultan muy diversas tanto al comparar países, como períodos históricos, aunque básicamente han incluido y/o incluyen formas abiertas de discriminación, formas de inclusión "simbólica" (ceremonias de Estado, museos, símbolos nacionales, etc.) contradichas o insuficientemente honradas en la práctica y formas de inclusión tanto simbólica como práctica, estas últimas en general sólo en algunos casos y apenas desde finales la década de los ochenta del siglo XX, aunque de creciente importancia. Limitaciones de espacio impiden extenderse en el análisis de estos factores explicativos, no obstante es posible hacer algunos señalamientos sugerentes respecto de la importancia de algunos de ellos y otros factores relevantes, para poner en contexto la comprensión de las orientaciones de trabajo de las experiencias estudiadas.

Varios de los estudios realizados como parte del proyecto ofrecen referencias de situaciones que muestran que, pese a los avances constitucionales y legales comentados al comienzo de este texto, los casos de agencias de los Estados que continúan reproduciendo lógicas monoculturales, que ignoran en la práctica esos reconocimientos constitucionales y legales de la diversidad cultural, resultan frecuentes. Esta suerte de inercia histórica, con sus componentes racistas, se expresa de variadas formas en algunas agencias gubernamentales, como también en diversas instancias sociales. En ocasiones, se manifiesta incluso de maneras contradictorias entre distintas agencias, entre distintos niveles jerárquicos de las mismas, entre los ámbitos federal (o nacional), estadal (regional, provincial, departamental, según los casos) y municipal (cantonal o similares). Estos tipos de rasgos de las prácticas institucionales, y con ellas de los comportamientos de funcionarios, también resultan observables en las IES, incluso en algunas dentro de las cuales se desarrollan programas del tipo de los acá estudiados. Varios de los estudios incluidos en este mismo libro ofrecen testimonios al respecto, como también los brindan de transformaciones institucionales y cambios de actitudes que se registran precisamente como consecuencia del desarrollo de estas experiencias. Según los casos, éstos constan en las secciones dedicadas a presentar la historia de creación de estas IES, y/o en las dedicadas a los obstáculos enfrentados o en las de reflexiones sobre aprendizajes, conclusiones y recomendaciones. No es posible acá hacer menciones particulares, serían demasiadas para el espacio disponible, se sugiere revisar los estudios. No obstante, parece necesario destacar la importancia de estos elementos contextuales, propios de lo que venimos llamando la "interculturalidad de hecho", para comprender mejor las características de los proyectos que apuntan a construir formas de "interculturalidad deseable" o "deseada", así como las semejanzas y diferencias que pueden observarse entre ellos.

Dejando de lado matices, las experiencias estudiadas por el proyecto permiten observar que, en general, las ideas de interculturalidad que manejan las organizaciones indígenas y afrodescendientes sostienen la importancia de la colaboración intercultural mutuamente respetuosa y de la valoración mutua de las diferencias culturales. En esto coinciden con los planteamientos y proyectos más avanzados que impulsan algunas agencias gubernamentales, IES y otros tipos de actores participantes en el campo. Pero las mencionadas organizaciones enfatizan la necesidad de practicar esa colaboración a partir del reconocimiento de la existencia de situaciones de inequidad que deben ser corregidas. Al respecto suelen hacer referencia a inequidades históricamente acumuladas que además se siguen profundizando. En consecuencia, suelen plantear propuestas de construcción de sociedades caracterizadas por formas de "interculturalidad con equidad", que algunas expresan como de "igualdad en la diferencia". Por eso, en vista de las condiciones de inequidad imperantes, los intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes que impulsan las IES y programas acá estudiados, para contribuir a la construcción de un horizonte societario de "interculturalidad con equidad", proponen proyectos que parten de la reivindicación y afirmación de sus propias visiones de mundo, lenguas, y saberes. Esta interpretación de la idea de interculturalidad suele diferenciarlos de buena parte de las agencias gubernamentales, no porque estas últimas se proclamen partidarias de la inequidad, sino porque frecuentemente no mencionan el punto. También, suele diferenciarlos de algunas IES y académicos, pero tampoco porque estos agentes suelan oponerse a la equidad respecto de los asuntos sociales, políticos y económicos, al contrario, frecuentemente se manifiestan favorables a ella. La diferencia suele plantearse especialmente respecto de un foco en particular, el cual tiene especial importancia en proyectos de educación superior, el de la validez "universal" o no, de los diferentes modos de producción de conocimiento.

Las diferencias más críticas entre las visiones y proyectos de organizaciones indígenas y afrodescendientes y las de algunas IES y académicos "convencionales" suelen estar referidas a la jerarquía otorgada por estos últimos tipos de actores a "la ciencia" -entendida con toda su carga institucional, "moderna" y monocultural- y con ella a ciertas modalidades de producción de conocimiento y de adquisición de los mismos. Esto se expresa, entre otras formas, en la creencia de que "la ciencia" constituiría un conocimiento "universal", mientras que otras formas de saber tendrían validez más limitada. Pese a que desde hace ya casi medio siglo estas visiones etnocéntricas y monoculturales del saber, la ciencia y el quehacer universitario vienen siendo cuestionadas por importantes teóricos e investigadores que ostentan indudables créditos en el mundo de "la ciencia" y de las IES "convencionales", estas creencias y prejuicios persisten y continúan siendo características de numerosos actores académicos, IES y agencias gubernamentales con capacidad decisoria en el campo. Significativamente, algunas corporaciones de la industria farmacéutica, la agroindustria y otras, frecuentemente aprovechan conocimientos étnicos para el desarrollo de sus productos. Otro tanto hacen investigadores de las formas de organización social, política y económicamente productivas que transfieren aprendizajes de esos otros saberes a disciplinas académicas (adicionalmente a los estudios anexos, ver Mato, 2005, 2008a, 2008b). El caso es que, además, las modalidades de educación superior tributarias de ese sistema de creencias están altamente asociadas al trabajo individual, en aulas, bibliotecas y laboratorios. Así, como veremos de inmediato, las diferencias respecto de los otros tipos de proyectos se plantean dos dimensiones, la de la existencia de un cierto saber de validez "universal" y la de ciertas modalidades de educación para adquirirlo.

Consecuentemente con los proyectos de construcción de la mencionada "interculturalidad con equidad" que propugnan, los proyectos de educación superior impulsados por intelectuales indígenas y afrodescendientes enfatizan que la interculturalidad debe partir del reconocimiento y valoración de las necesidades y proyectos de vida (o de futuro) de sus pueblos y comunidades, sus visiones de mundo, sus propios saberes, formas de producción de conocimiento y modos de aprendizaje. Sus proyectos y propuestas suelen insistir en la idea de "aprendizaje" (que contraponen a la de "enseñanza", particularmente a la de enseñanza en aula), el trabajo en grupo y en campo, la recuperación de saberes usualmente no disponibles en bibliotecas, sino en la memoria y la oralidad, y la valorización y recuperación de sus lenguas. A todo esto, debe acotarse que diversas corrientes de las IES "convencionales", incluso de las no vinculadas a los tipos de experiencias acá estudiadas, han llegado por caminos propios a agendas programáticas semejantes.

Adicionalmente, debe destacarse que junto con las insistencias antes mencionadas, los proyectos de educación superior impulsados por intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes estudiados por el proyecto expresan también interés por buscar formas de poner en contexto y apropiarse de las modalidades propias de las universidades "convencionales", por eso prácticamente todos ellos insisten en la idea de "diálogo de saberes". Sabemos que esto no necesariamente es cierto para todos los proyectos impulsados por todos los intelectuales indígenas y afrodescendientes de la región, se tienen noticias de posiciones reactivas al respecto; lo afirmado aplica a los acá estudiados. Adicionalmente, debe tenerse en cuenta que como parte de esas propuestas de construcción de una "interculturalidad con equidad", las experiencias estudiadas conceptualizan de maneras propias otros elementos centrales de cualquier proyecto de educación superior, no sólo los antes mencionados. Esto incluye los atinentes a en qué campos ofrecer formación, cómo se relacionan los diseños curriculares con las necesidades de las poblaciones a las que se pretende servir, cómo se relaciona la investigación con esas necesidades y currículos, cómo se evalúan los aprendizajes de individuos y grupos y cómo la

labor de las IES, cómo se introducen ajustes en éstas (adicionalmente a los estudios anexos, ver Mato, 2005, 2008a, 2008b).

Ante la posibilidad de que la descripción anterior sea interpretada de manera dicotómica, debe destacarse que de ningún modo de trata de dos mundos separados. Esto no sólo porque al interior del mundo de "la ciencia" y las IES "convencionales" existen fuerzas internas de crítica a las visiones esbozadas, sino también porque entre "los dos mundos" antes caracterizados existen intercambios, formas de colaboración y emprendimientos conjuntos, muy importantes. El conjunto de experiencias que estamos estudiando constituye precisamente un abanico de ejemplos significativos de esos intercambios, formas de colaboración y co-ejecuciones. Todas ellas sin excepción, resultan ser ejemplos de interculturalidad productiva, cada una a su manera. Es por esto, además, que el conjunto estudiado resulta aún más complejo que lo que veníamos esbozando.

Lo que ha venido ocurriendo, y de lo cual los estudios de la colección ofrecen numerosos ejemplos y testimonios, es que se han dado y continúan dando intercambios, préstamos, apropiaciones y resignificaciones de visiones institucionales e idearios entre unos y otros tipos de experiencias. El propio uso de las ideas de "universidad" y de "ciencia" por parte de las organizaciones indígenas y afrodescendientes es una muestra de ello. El interés reiteradamente afirmado en sus proyectos de educación superior de aprender también de la ciencia y la institucionalidad de Occidente, sólo que adaptándola a sus necesidades y proyectos, frecuentemente nombrada como "diálogos de saberes", se expresa de diversas formas en sus proyectos. Desde luego, como testimonian los estudios anexos, estas experiencias no están exentas de conflictos, pero como también ellos muestran, tampoco lo está de éxitos, en parte porque estos mismos conflictos son asumidos como desafíos.

Del lado de las agencias gubernamentales y las IES "convencionales" el panorama luce más complejo. Por un lado continúan percibiéndose fuertes resistencias institucionales, así como la existencia de actitudes racistas que cierran puertas a la colaboración intercultural, incluso en algunas de las IES en cuyo marco institucional se desarrollan algunas de las experiencias estudiadas. Pero, por otro lado, los estudios realizados también señalan la existencia de creciente interés por parte de docentes, estudiantes, funcionarios y autoridades por abrirse a esas otras visiones. Varios de los estudios anexos comentan cómo estas experiencias han impactado en las IES a cuyo interior se realizan. En todo caso, intercambios, préstamos, y otras modalidades como las aquí señaladas son precisamente lo que da lugar a esquemas de colaboración que pueden observarse en muchas de las IES estudiadas. Indicios de ellos pueden observarse en la tabla anterior, detalles pueden obtenerse a través de la lectura de los estudios, como se afirmó anteriormente.

Un detalle adicional a lo hasta aquí expuesto es que, como señalan varios de los estudios anexos, la idea de interculturalidad, particularmente cuando es promovida desde agencias gubernamentales e IES "convencionales", suele encontrar desconfianza entre algunos sectores indígenas y afrodescendientes. Esta "desconfianza", así mencionada explícitamente en algunos de los estudios anexos, suele estar asociada a dos tipos de factores. Uno de ellos es que frecuentemente estas agencias e IES proponen modalidades de educación intercultural sólo para ser aplicadas a comunidades indígenas y afrodescendientes, mientras que los intelectuales y voceros de estas comunidades consideran que tratándose de sociedades pluriculturales, cuyas constituciones nacionales y legislaciones reconocen la existencia e importancia de la diversidad cultural, tales formas de educación deberían ser puestas en práctica para a toda la ciudadanía. El otro factor es que, si bien las ideas de educación intercultural ofrecidas en décadas recientes a comunidades indígenas y afrodescendientes han estado signadas por el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, existe memoria de aplicaciones de esta misma idea asociadas a

propósitos de aculturación. En efecto, las primeras aplicaciones de la idea de interculturalidad registradas en la región han estado asociadas a proyectos orientados a lograr que comunidades indígenas abandonaran sus visiones de mundo y prácticas ancestrales y las sustituyeran por el discurso y prácticas modernas que impulsaban algunas agencias gubernamentales y de cooperación internacional (Mato, 2008a). Considerando ese pasado y esa memoria, resulta notable que los usos más recientes de esta idea, frecuentemente en programas de educación intercultural bilingüe y más respetuosas de diferencias culturales, hayan dado lugar a que intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes se apropiaran de ella y comenzaran a extender su aplicación a otros ámbitos, incluso a sus propuestas de organización social nacional. Aun así, esa memoria de otros tipos de usos persiste, y es motivo de desconfianza. En síntesis, debe tenerse en cuenta que la idea de interculturalidad, según los casos, puede movilizar diversos tipos de interpretaciones.

Como quiera que sea, la existencia de tal variedad de contextos nacionales y de actores, con sus proyectos institucionales e idearios, y las diferentes situaciones y formas en que éstos se relacionan, coinciden, difieren, contienden, intercambian, negocian y/o establecen formas de colaboración, ha dado lugar a un amplio y diverso abanico de experiencias y de interpretaciones de las ideas clave que las orientan. Las diferencias entre estas interpretaciones tal vez puedan ser valoradas por observadores externos como "pequeños matices", pero la investigación en marcha permite concluir que estos matices están asociados a diferencias que resultan significativas para los actores involucrados, aun cuando ello no impide el establecimiento de relaciones de colaboración. Una conclusión importante que puede desprenderse de esta sección del análisis es que resulta necesario comprender y valorar esas diferencias y la manera como se relacionan con los contextos e historias de esas propuestas y de los actores que las impulsan. Más aún, debe apuntarse que en algunos de los encuentros internacionales reseñados en una sección anterior de este texto una de las recomendaciones ha sido realizar investigación sobre ellas.

En todo caso, más allá de la realización o no de tales investigaciones, la aquí realizada lleva a concluir que el desarrollo de políticas y programas en la materia exige comprender la importancia de los factores que explican esta diversidad para valorar las distintas modalidades y propuestas existentes. Esto conduce a asumir que no es pertinente pensar en la existencia de modelos supuestamente "mejores" que deberían ser replicados. En cambio, se trata de comprender la diversidad dentro de la diversidad y de promover intercambios y formas de colaboración eficaces entre todos los actores involucrados, procurando facilitar aprendizajes mutuos.

Modalidades, campos de conocimiento y niveles en que ofrecen formación

La tabla nº 6 ofrece una visión panorámica de las modalidades (presencial, semi-presencial o mixta), los niveles (curso, técnico superior, licenciatura, profesorado, ingeniería, diplomado, especialización o maestría) y los campos de conocimiento, en los cuales las experiencias estudiadas ofrecen oportunidades de formación. Dados los propósitos y límites de extensión de este estudio, no se formularán comentarios al respecto. Es de esperar que la tabla resulte suficiente para ofrecer un panorama esquemático al respecto. Para más información se deben consultar los estudios sobre las experiencias particulares incluidos en este mismo libro.

Tabla nº 6: IES y programas orientados a atender demandas de comunidades indígenas y afrodescendientes. Modalidades, niveles y áreas de formación

Programa y/o IES	Modalidad			Nivel					Disciplinas y/o Especialidades
	Presencial	Semi-presencial	Mixta	Cursos	Técnico	Lic., Ing. o Prof.	Diplomado	Esp. y/o Ma.	
CIFMA Argentina	nd	nd	nd		x	x			Auxiliar Docente Aborigen (ADA); Maestro Bilingüe Intercultural; Profesor Intercultural Bilingüe
AEIEA, UNLu([1]) Argentina			x	x					Ed. Intercultural; Conocimiento y Diagnóstico de la Diversidad; EIB.
PFTSJC, UMSA Bolivia		x			x				Justicia Comunitaria
UIIOK Bolivia			x		x				Pedagogía Intercultural; Derechos de los Pueblos Indígenas; Gobiernos Comunitarios; Eco-producción Comunitaria Andina; Criadores de la Biodiversidad.
CAFI([2]) Brasil	x			x					Formación Sociopolítica y Socioambiental
PROESI, UNEMAT Brasil			x			x			Cs. Matemáticas y Nat.; Cs. Soc.; Lenguas, Arte y Literatura.
Núcleo Insikiran, UFRR, Brasil			x			x			Cs. Soc.; Comunicación y Artes; Cs. de la Naturaleza.
CESC, UCT Chile	nd	nd	nd	x			x	x	Práctica Intercultural; Des. Local Intercultural; Salud Intercultural; Sociedad y Cultura Mapuche; EBI; Relaciones Interétnicas y Interculturales; Ed. Ambiental Intercultural
IEA, UNAP Chile		x					x		Pueblos Indígenas y Gestión Intercultural; Planificación y Gestión para el Des. Indígena.
UAIIN Colombia		x				x	x		Pedagogía Comunitaria; Administración y Gestión Propia; Derecho Propio; Proyecto Educativo Comunitario; Currículo Propio; Gestión Etnoeducativa; Salud; Familia y Equidad de Género.
INDEI, OIA con UPB y UdeA Colombia			x		x	x	x		Etnoeducación; Gobierno y Administración Indígena; Pedagogía de la Madre Tierra.
Licenciatura en Etnoeducación U-Cauca Colombia			x			x			Etnoeducación.

UPP Colombia	nd	nd	nd	x	x	x			Acuicultura; Agronomía del Trópico Húmedo; Arquitectura; Sociología; Etnoeducación Afrocolombiana; Competencias Ciudadanas; Procesos de Lectura y Escritura; Didáctica de las Matemáticas.
IEIMZO Colombia	nd	nd	nd	x	x	x	x		Producción Agrícola Ecológica; Promotoría Etnoturística y Ambiental; Liderazgo y Gestión Comunitaria; Etnoeducación; Formación Pedagógica para una Ed. Intercultural; Gestión y Planeación Ambiental; Etnodesarrollo.
UIAW Ecuador	nd	nd	nd	x		x	x		Arquitectura; Agroecología; Cs. de la Ed.; Investigación Intercultural; Liderazgo y Turismo Comunitario; Comunicación Intercultural y Comunitaria.
DEI, UC Ecuador			x		x	x	x		EBI; Des. Amazónico; Des. Integral Comunitario; Interculturalidad y Gestión; Cs.de la Ed.; Gestión de Recursos Naturales para el Des. Sustentable; Gestión Pública y Liderazgo.
PAC, UPS Ecuador		x				x			Cs. de la Ed.
MCSEEE FLACSO Ecuador			x					x	Estudios Étnicos.
UNICH México	nd	nd	nd			x			Turismo Alternativo; Des. Sustentable; Lengua y Cultura; Comunicación Intercultural.
UAIM México	nd	nd	nd			x		x	Ing.: Sistemas Computacionales, Sistemas de Calidad, Forestal y Des. Sustentable; Lic.: Sociología Rural, Psicología Social Comunitaria, Derecho, Turismo Empresarial y Contaduría. Ma: Ed. Social; Economía y Negocios.
UVI México			x			x		x	Gestión Intercultural para el Des; Educación Intercultural
CEA-UIIA México			x		x	x			Administración y Des. Sustentable; Des. Rural; Comunicación para el Des. Social; Comunicación Social.
URACCAN Nicaragua	nd	nd	nd	x	x	x	x	x	Salud Intercultural; Antropología Social; Administración de Empresas; Ecoturismo; Contaduría Pública y Auditoría; Des. Local; Sociología; Informática Administrativa; Cs. de la Ed.; Enfermería; Ing. Agroforestal; Ing. en Zootecnia; Economía de la Costa Caribe Nicaragüense; Medicina Tradicional; Género; entre otras.
BICU Nicaragua	nd	nd	nd		x	x	x	x	Construcción Civil; Enfermería; Zootecnia; Administración de Empresas; Administración Turística y Hotelera; Contaduría Pública; Derecho; Biología Marina; Ecología; Cs. de la Ed.; Sistemas; Agroforestal; Pedagogía; Didáctica de la Educación Superior.

FORMA-BIAP Perú			x			x			Ed. Primaria Intercultural Bilingüe; Ed. Inicial Intercultural.
BEIB, UNMSM Perú		x				x			EBI.
UIV Venezuela			x			x			Educación Indígena.
PROEIB-Andes, sede UMSS. Regional, con sede en Bolivia(3)	x							x	EBI.
UII del Fondo Indígena, sede UMSS. Regional, con sede en Bolivia			x					x	EBI.

Fuente: elaboración propia basada en datos de los 36 estudios del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior* incluidos en este mismo libro.

Leyenda

"nd" = "no disponible" y expresa que en el estudio correspondiente incluido en este libro no se ofrecen los datos respectivos.

(1) Sólo ofrece cursos de extensión, no programas de formación académica convencional (nivel terciario, pregrado o postgrado).

(2) Sólo ofrece cursos de formación, no conducentes a títulos profesionales o académicos.

(3) A partir de junio de 2007 el curso de maestría del PROEIB-Andes, aunque mantiene su vocación regional, forma parte directamente de la UMSS.

Cantidad de estudiantes, egresados y docentes

La tabla nº 7 ofrece una visión panorámica de cantidad de estudiantes, egresados y docentes, con indicación de porcentaje de participación de individuos indígenas y afrodescendientes. A continuación de la misma se ofrecen breves comentarios al respecto.

Tabla nº 7: IES y programas orientados a atender demandas de comunidades indígenas y afrodescendientes.

Cantidad de estudiantes, egresados y docentes.

Programa y/o IES	Total de estudiantes activos (año 2007)(1)	% aprox. de estudiantes indígenas	% aprox. de estudiantes afrodescendientes	Total de egresados	Docentes		% aprox. de docentes indígenas	% aprox. de docentes afrodescendientes
					De planta	Otras modalidades: temporales, convencionales, invitados		
CIFMA Argentina	21	100%	-	151	nd	nd	nd	nd
AEIEA, UNLu Argentina	380(2)	45%	-	nd	2	nd	nd	nd

PFTSJC (UMSA) Bolivia	78(3)	100%	-	139(4)	14(5)	-	nd	nd
UIIOK(6) Bolivia	161	nd	nd	nd	26	4	nd	nd
CAFI Brasil	30	100%	-	nd	nd	nd	40%	60
PROESI, UNEMAT Brasil	40(7)	100%	-	186(8)	-	50(9)	20%	-
Núcleo Insikiran, UFRR Brasil	237	100%	-	nd(10)	11	5	12,50%	-
CESC, UCT Chile	95(11)	26,32%	-	249	13(12)	-	61,54%	-
UNAP Chile	295(13)	nd	nd	212	19(14)	-	-	-
UAIIN Colombia	447	90%(15)	1%(15)	386	20(16)	80	45%	55%
INDEI, OIA, con UPB y UdeA Colombia	162	67%	-	46	21(17)	-	47,62%	-
Licen-ciatura en Etnoedu-cación, UCauca Colombia	231	nd	nd	115	10	7	5,80%	5,80%
UPP Colombia	2133	1%	83%	107(18)	63(19)	87 (19)	1,33%	75,33%
IEIMZO Colombia	430	2%	95%	nd	18(20)	-	-	88,88%
UIAW Ecuador	257	90%	-	nd	34(21)	-	60%	-
DEI, UC Ecuador	911(22)	100%	-	631	247(23)	12(23)	75%	-
PAC, UPS Ecuador	817	57%	-	191	31(24)	-	29%	-
MCSEEE, FLACSO Ecuador	50(25)	100%	-	47(26)	23(27)	-	13%	-
UNICH México	962	100%	-	nd(28)	16	30	nd	nd
UAIM México	1350	55%	-	333	56	19	10,66%	-
UVI México	562	nd	nd	nd(29)	24	32(30)	nd	nd
CEA-UIIA México	52	90%	-	nd(31)	9(32)	nd	77%	-
URACCAN Nicaragua	7283	21,90%	8,90%	3082	233(33)	nd	13,70%	5,50%
BICU Nicaragua	4920	11,54%(34)	36%(35)	1729	306(36)	nd	12,40%	12%

FORMA-BIAP Perú	110	100%	-	221	nd	nd	36%([37])	-
BEIB, UNMSM Perú	24	100%	-	78	8([38])	-	nd	nd
UIV Venezuela	120	100%	-	3	-	12	nd	nd
PRO-EIB-Andes, sede UMSS, Regional con sede en Bolivia([39])	27	98%	-	132	6([40])	-	33,33%	-
(UII) del Fondo Indígena, sede UMSS Regional con sede en Bolivia	25	98%	-	18	7([41])	-	nd	nd

Fuente: elaboración propia basada en datos de los 36 estudios del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior* incluidos en este mismo libro.

LEYENDA:

(1) Salvo indicación en contrario, los datos acá expresados representan el número total de estudiantes activo para el último año disponible, en su mayoría año 2007.

(2) Son cursos de extensión, no programas de formación académica convencional (nivel terciario, pregrado o postgrado). El dato que se presenta es el número total de cursantes desde 2004.

(3) Incluye sólo los datos de los estudiantes matriculados en la gestión 2007, no el número total de estudiantes activos durante el mismo año.

(4) Datos para egresados cohortes año 2005 y año 2007.

(5) Total de docentes del programa para 2007. No discrima si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).

(6) Los datos corresponden a la sede de la región de Cochabamba para el año 2007.

(7) Incluye sólo los datos de los estudiantes matriculados para la cohorte año 2008, no el número total de estudiantes activos durante el mismo año.

(8) Datos de egresados correspondientes a la cohorte 2001-2006.

(9) Total de docentes del programa correspondiente a la cohorte 2005-2009. Son docentes contratados especialmente para actuar en este programa.

(10) Datos no disponibles. La primera cohorte de la licenciatura (año 2003) aún no concluyó el plan de formación.

(11) Incluye sólo los datos correspondientes a los dos programas en curso durante el año 2007.

(12) Total de docentes del programa para 2007. No discrima si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).

(13) No se especifica a qué año corresponde el total de estudiantes. Incluye el total de estudiantes de los dos programas de diplomado.

(14) Total de docentes de los dos programas de diplomado. No discrima si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).

(15) Los datos presentados corresponden al porcentaje histórico de estudiantes indígenas y afrodescendientes que han cursado estudios en la UAIIN.

(16) Total de docentes para todos los programas de la UAIIN, no se especifica año.

(17) Total de docentes del programa para 2007. Por la naturaleza de este programa no es posible desagregar entre docentes "de planta" y de otras modalidades, pues la UdeA aporta 5, la OIA, 13 y la Grupo Ábaco, 3.

(18) Sólo se contabilizan los egresos correspondientes a los años 2006 y 2007.

(19) Se consideran docentes "de planta" aquéllos que tienen dedicación "medio tiempo" o "tiempo completo", y docente de otras modalidades a aquéllos que tienen "tiempo parcial" y "horas cátedra".

(20) Total de docentes para todos los programas del Instituto Manuel Zapata Olivella, no se especifica año.

(21) Total de docentes para todos los programas de la UIAW para 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).

(22) Los programas de formación de la UC no son permanentes. Los datos corresponden a un programa actualmente en curso y a tres que iniciaron actividades en marzo 2008.
(23) Expresa el total de docentes para todos los programas, no discrimina años. Algunos docentes han dictado más de una asignatura en más de un programa.
(24) Total de docentes del programa para 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
(25) Total de la matrícula para las tres promociones del programa de maestría (1999-2005).
(26) Total de egresados hasta la finalización del programa en 2005. Los graduados (titulados) fueron sólo 26.
(27) Total de docentes del programa durante las tres promociones (1999-2005). No discrimina sin son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
(28) Datos no disponibles. La primera cohorte de estudiantes se prevé que egresará en 2009.
(29) Datos no disponibles. La primera cohorte de estudiantes se prevé que egresará en 2009.
(30) En cada una de las 4 sedes se cuenta con un personal de "apoyo académico" de entre 6 y 8 profesores a tiempo parcial.
(31) Datos no disponibles. La primera cohorte de estudiantes aún no ha egresado.
(32) Total de docentes para todos los programas del CEA-UIIA. No discrimina sin son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
(33) Total de docentes para todos los programas de la URACCAN. No discrima sin son docentes "de planta" o de otra modadlidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
(34) Para simplificar la presentación, se contabilizaron como estudiantes indígenas los provenientes de los grupos étnicos *miskito*, *rama*, *ulwa* y *mayagna*, así como los garífunas.
(35) Se contabilizaron como estudiantes afrodescendientes a los estudiantes provenientes del grupo étnico creole.
(36) Total de docentes para todos los programas de la BICU. No discrima si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
(37) Si bien no se dispone del total de docentes del programa, la autora del estudio sobre este programa afirma que el 36% de ellos son indígenas.
(38) Total de docentes del programa para el año 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
(39) A partir de junio de 2007 el Curso de Maestría del PROEIB-Andes, aunque mantiene su vocación regional, forma parte directamente de la UMSS.
(40) Total de docentes del programa para el año 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
(41) Total de docentes del programa para el año 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).

Como podrá observarse las IES y programas estudiados atienden cantidades pequeñas de estudiantes. Desde luego, esta contribución no puede valorarse en términos absolutos, sino relativos, tanto respecto del total de estudiantes universitarios de cada país, como de estudiantes y poblaciones indígenas y afrodescendientes en cada uno de ellos. No obstante, intentar hacer esto tropieza con el problema de la ausencia de estadísticas comentado al comienzo de este texto. Adicionalmente, se presenta el problema de que los indicadores de cantidad de estudiantes atendidos y egresados por año dicen muy poco, si no se relacionan con los de presupuesto anual y valor económico de su infraestructura (edificios, laboratorios, etc.).

Aún cuando los anteriores indicadores cuantitativos no carecen de importancia, ellos resultan insuficientes para evaluar el desempeño de las IES, de cualquier tipo que sean, "convencionales" o diferenciadas. Por eso suele recurrirse a indicadores de "calidad", los cuales, entre otras variables suelen estar orientados a estimar la valoración o aceptación de los graduados (en el "mercado" de trabajo), la generación de conocimientos (usualmente estimada a través de artículos publicados en revistas académicas arbitradas, o dictaminadas, por pares) y las innovaciones tecnológicas (usualmente estimadas por número de patentes). Estos criterios, cuya utilidad aún es motivo de debates respecto de las universidades "convencionales", resultan poco útiles para evaluar otros tipos de IES que, por una u otra razón, respondiendo a unos u otros intereses especiales, se apartan de ese modelo "convencional". Éste es particularmente el caso de las aquí estudiadas. Si a modo de referencia consideramos los tres tipos de indicadores antes mencionados encontramos problemas de validez, respecto de estas IES, para cada uno ellos.

Respecto del de valoración o aceptación de los egresados se presenta el problema de que muchas de las IES acá estudiadas, o bien brindan formación a educadores, trabajadores de la salud y otras personas que ya tienen "empleo", o bien no necesariamente se proponen formar profesionales o técnicos para el "mercado" de trabajo, sino para otros tipos de inserción productiva. Como varios de los estudios anexos lo testimonian, el objetivo es formar técnicos o profesionales para que trabajen en sus propias comunidades o regiones, en ocasiones en organizaciones y proyectos comunitarios, o para que inicien sus propias empresas generalmente pequeñas o de tipo cooperativo. Estas IES y programas ofrecen oportunidades de formación en un abanico muy amplio de disciplinas académicas y campos profesionales (ver tabla nº 6), básicamente a niveles técnico superior, licenciatura, ingeniería y de postgrado (diplomado, especialización y maestría), a través tanto de modalidades presenciales, como semi-presenciales y mixtas. Los egresados de estas IES y programas tienen diversas inserciones laborales, frecuentemente en la misma región, en ocasiones en otras. Haciendo uso de los conocimientos adquiridos durante su formación, estos egresados juegan papeles muy importantes en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sustentable en sus localidades y regiones, así como en la prestación de servicios de salud y la protección de los derechos de sus comunidades. Algunos de estos nuevos profesionales se incorporan al trabajo de estos mismos tipos de IES y programas y/o se convierten en impulsores de nuevas iniciativas en este campo. Ellos mismos y otros demandan la creación de oportunidades de formación de postgrado. Todo esto hace plausible la hipótesis de que las iniciativas de educación superior de estos tipos podrían multiplicarse de manera creciente en los próximos años. Por estas razones, la aplicación en otras localidades de encuestas de percepción sobre calidad de estos graduados universitarios, o la realización de estudios muestrales en grandes empresas, o en ciudades, no pueden producir data que resulte útil para estimar la "aceptación" o "valoración" de los egresados de estas IES. Habría que diseñar otros tipos de instrumentos y procedimientos. No es imposible, pero habría que hacerlo de manera particular.

El número de publicaciones de los docentes de estas IES en revistas académicas arbitradas, dependiendo de los casos, puede resultar un indicador estrictamente fuera de lugar, para evaluar su labor de investigación. Esto debido a que en buen aparte de los casos la investigación que desarrollan suele responder a intereses de aplicación. Pero, no sólo eso, sino que además, responde a orientaciones de valor que no necesariamente conducen a que publicar "resultados" en un medio impreso especializado, de circulación restringida, sea de interés ni para el docente, ni para la IES, ni para los procesos de formación de "recursos humanos", ni para la comunidad a la cual orienta su trabajo. Por todo ello, no parece posible considerar que, en este tipo de contexto institucional y social, "publicar resultados de investigación" en una "revista académica" constituya claramente un "indicador de calidad". En el marco de estas particularidades de contexto social y proyecto institucional, este tipo de "producto de investigación" (para utilizar el vocabulario usual en estos casos) no puede ser considerado sin más un "indicador de calidad". Sólo parece posible considerarlo un "indicador de calidad" si se asume a priori alguna suerte de credo "universalista", por definición descontextualizado, en el cual la idea de "calidad" puede ser disociada de las de "pertinencia" y "relevancia". Este tipo de creencia, asociada a la de la supuesta "universalidad" de "la ciencia", proviene de la naturalización ingenua del modelo de producción de conocimiento propio de las ciencias experimentales (es decir, las que basan su trabajo en "experimentos", que mayormente se realizan en laboratorios, en los cuales se aíslan variables propias de los contextos). El caso es que este tipo de creencia y las representaciones de la idea de "calidad" disociadas de consideraciones contextuales, suele ser parte de los supuestos implícitos en que se basan los sistemas de evaluación de investigadores e IES adoptados en buena parte de los países de la región (Mato 2005, 2008a).

Como puede observarse en prácticamente todos los estudios anexos, la investigación que se realiza en estas IES suele estar orientada a la resolución de problemas prácticos de las comunidades y entornos (en esto no difieren en mayor grado del tipo de investigación que interesa en las "escuelas de negocios", las diferencias son de otro orden, ético, axiomático o político, pero no en los intereses prácticos que guían la investigación).

De manera análoga, el desarrollo de aplicaciones tecnológicas que sólo en algunos casos resultan materialmente perceptibles (por ejemplo, en los de manejo ecológico-ambiental, botánico o zoológico, tecnoproductivo), o bien orientadas a resolver problemas organizacionales, de administración de justicia, gobierno local, autoafirmación y otros que si bien producen resultados perceptibles, medir sus efectos no forma parte de las dinámicas previstas. A esto se agrega que no necesariamente escribir "resultados" es valorado, o que aún haciéndolo estos tipos de conocimientos encontrarían revistas adecuadas para publicarlos, o bien podrían dar lugar a patentes. Las "tecnologías sociales" en general no resultan patentables, incluso cuando se trata de algunas tan universalmente aclamadas como las de resolución de conflictos (ver Mato, 2008a).

La evaluación de la contribución de labor estas IES, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas. En este sentido, resulta significativo que buena parte de los estudios anexos critican la falta de flexibilidad de los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de las agencias gubernamentales dedicadas al tema, así como los de instancias encargadas de asignar fondos para investigación en las IES dentro de las cuales se desarrollan algunos de los programas particulares. Algunos de estos textos incluso testimonian que para cumplir con esos sistemas en ocasiones las iniciativas estudiadas se ven forzadas a ir contra sus propios objetivos y criterios de trabajo.

Sin duda es necesario contar con mecanismos adecuados y transparentes de evaluación y acreditación, pero éstos no tienen por qué ser rígidos. Las solicitudes de "flexibilidad" que se leen en muchos de los estudios anexos no deben interpretarse de manera prejuiciosa como "bajar la calidad", sino como atención a la especificidad de las propuestas, a la diversidad. "Flexibilidad" que debe entenderse asociada a "diferenciación". Las IES no pueden evaluarse de igual manera si están ubicadas en un gran conglomerado urbano dedicado a la producción industrial o de servicios y su cometido institucional es servir a éste, que si lo están en medio de la Amazonía y su propósito es contribuir al desarrollo sostenible, o que si están en áreas altamente expuestas al éxodo migratorio (nacional y/o internacional) su interés es crear condiciones para el desarrollo local o regional subnacional. La evaluación de la calidad es indisociable de consideraciones de pertinencia y relevancia y no debe ser descontextualizada. Si los criterios de evaluación no son contextualizados las IES que procedan tomándolos en cuenta formarán profesionales condenados a la desocupación y/o la emigración, y a generar conocimientos que no pueden ser aprovechados por agentes económicos y sociales de sus contextos más próximos.

Los instrumentos y procedimientos que se diseñen para evaluar estas IES tienen que tomar en cuenta las variables antes mencionadas, así como, además, por ejemplo, servicios prestados a la sociedad, aportes al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, ajuste de las oportunidades de formación a necesidades y proyectos de las comunidades a las que se proponen servir (evitando con esto la migración), innovaciones de particular importancia local, avances y contribuciones en la puesta en práctica de formas de integración de modos de producción de conocimientos "científicos" y "locales" o "étnicos", y otros contextualmente significativos.

Problemas que más frecuentemente deben confrontar estas experiencias

Como consecuencia del análisis transversal y necesariamente parcial de los datos aportados por los estudios del proyecto, en páginas anteriores se han comentado con cierto detalle algunos de los problemas que suelen confrontar estas IES, mientras que se ha hecho escasa mención de otros. Para evitar repeticiones de detalles ya expuestos y reparar, al menos en parte, la escasa atención prestada a ciertos problemas, así como para ofrecer una visión de conjunto, en esta sección se presenta de manera resumida y esquemática un listado de problemas más significativos destacados con mayor frecuencia en los estudios de experiencias realizados para el proyecto. Por esto, los que se enumeran a continuación no son todos y desde luego omiten algunos que son muy particulares de un pequeño número de experiencias:

a) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria.
b) Actitudes racistas por parte de funcionarios de agencias gubernamentales, y/o de las IES dentro de las cuales algunas de estas experiencias funcionan como programas, que en ocasiones conducen, por ejemplo, a la interposición de obstáculos burocráticos artificiales, escasa diligencia para atender solicitudes y/o evaluación prejuiciada de propuestas o proyectos.
c) Obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos que no contemplan particularidades que, según los casos, marcan el trabajo de estas IES, o programas dentro de ellas, sus docentes, estudiantes e investigadores, como por ejemplo: emplazamiento geográfico, distancias, tiempos y costos de transporte, calendarios docentes y de investigación asociados a ciclos de trabajo de las comunidades (según los casos dependientes de ciclos astronómicos y climáticos), diferencias lingüísticas.
d) Obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios que no contemplan particularidades que, según los casos, caracterizan la labor de docentes, estudiantes e investigadores de estas IES, como por ejemplo: modalidades de aprendizaje semi-presenciales, currículo flexible, integración de modos de producción de conocimientos "científicos" y "locales" o "étnicos", proyectos de investigación aplicada que por su temática o procedimientos no pueden conducir a patentes (tecnologías sociales, recuperación y aplicación de saberes comunitarios y/o ancestrales, producción colectiva de saberes, etc.), integración de sabios indígenas o afrodescendientes (con grandes conocimientos étnicos o locales pero sin título universitario) como docentes y/o en proyectos de investigación (a quienes usualmente no se permite remunerar como "colegas" sino como "informantes").
e) Dificultades excesivas para obtener reconocimiento y/o acreditación por parte de las agencias especializadas de los Estados. Según los casos, éstas incluyen componentes asociados a algunos de los problemas antes mencionados (racismo, y obstáculos institucionales administrativos y académicos), y/o a la rigidez de los criterios y procedimientos de evaluación, los cuales frecuentemente responden a "un" modelo de IES asociado a una visión monocultural, urbana y "occidental-moderna", de la educación superior.
f) Dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos para el trabajo intercultural.
g) Dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación. Insuficiencia de becas.
h) Diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica "de hecho" (pese a la existencia de garantías constitucionales y legales) en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES. Ejemplos de algunos problemas de estos tipos señalados en los estudios anexos son: escasez de oportunidades económicamente productivas, sea por falta de empleo o porque estas poblaciones han

sido privadas de sus territorios ancestrales y con ellos de sus modos de vida y producción históricos; violencia armada asociada a conflictos de alcance nacional, o bien a intentos de apropiación de los territorios que aún conservan; condiciones ambientales y sanitarias riesgosas, entre otros.

Conclusiones

Lo expuesto a lo largo de este documento, basado en la revisión documental, la encuesta respondida por 71 colaboradores de doce países, y el análisis de los 36 estudios de experiencias en once países de la región permite derivar las conclusiones que se exponen en las próximas páginas. El esfuerzo realizado no hace perder de vista que resta mucho por investigar sobre el tema, por el contrario lleva a concluir que es necesario realizar nuevas investigaciones, en las recomendaciones se sugerirán algunos objetivos específicos al respecto. Por otra parte, como es lógico, y se advirtió desde las primeras páginas de este texto, las conclusiones obtenidas no son todas las que se podrían derivar de esta investigación, sino sólo las que derivan de los ejes de análisis priorizados.

1) Desde finales de la década de los ochenta del siglo XX se registran numerosos avances en las constituciones, leyes y normativas de la mayoría de los países de América Latina que reconocen derechos, en diversos campos, a pueblos e individuos indígenas y, en menor medida, a poblaciones afrodescendientes. Sin embargo, estos avances frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. El caso de la educación superior es uno de los campos en que puede observarse este tipo de inconsistencias.
2) La oferta de servicios de educación superior adecuados a las necesidades y demandas de comunidades indígenas y afrodescendientes resulta insuficiente, en todos los países de la región. Esta insuficiencia tiene varias dimensiones significativas. Una puede considerarse meramente cuantitativa y se relaciona con el tamaño de los grupos de población desatendidos (más abajo se mencionan los problemas de inexistencia o insuficiencia de estadísticas que afectan la realización de estimaciones al respecto). Otra está asociada a problemas de inadecuación entre la distribución territorial de las oportunidades y las de las respectivas poblaciones. Finalmente, otra, eminentemente cualititativa, de carácter multi-factorial, se relaciona con varios tipos de “desajustes”, como por ejemplo: entre la oferta de campos de formación de las IES “convencionales” (cuantitativamente mayoritarias dentro del sector educación superior) y las necesidades y proyectos de las comunidades indígenas y afrodescendientes; entre calendarios académicos y ciclos de vida y trabajo de comunidades asentadas en áreas rurales; entre diversas modalidades de aprendizaje; entre diversas lenguas, entre otros.
3) Se observa insuficiencia o, según los países, inexistencia de estadísticas demográficas generales, económicas, sociales y educativas respecto de estos grupos de población; lo cual dificulta o imposibilita la elaboración de diagnósticos y la formulación de políticas, planes y proyectos que hagan posible responder a sus necesidades de educación superior.
4) La calidad de la educación básica y secundaria que reciben estos grupos de población resulta muy deficiente; esto afecta sus posibilidades de acceso a educación superior, así como las de exitosa graduación.
5) En algunos países de la región existen programas gubernamentales y no gubernamentales destinados a proveer becas y/o plazas a individuos indígenas y afrodescendientes para hacer posible su inclusión en IES “convencionales”. No obstante, los programas de becas

existentes son cuantitativamente insuficientes para resolver las necesidades derivadas en que viven buena parte de estas poblaciones. El proyecto no ha estudiado de manera particular estos tipos de programas de "inclusión de individuos", sin embargo, varios de los estudios anexos señalan que estos no contribuyen a resolver problemas derivados de diferencias lingüísticas, culturales y de otros tipos que enfrentan estos estudiantes.

6) Se observa el desarrollo de nuevos tipos de programas orientados a mejorar la inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes en IES "convencionales", que no se limitan a dar becas o asegurar plazas, o que incluso no contemplan estas modalidades, sino que, además, o especialmente, desarrollan acciones orientadas a fortalecer académica y personalmente a los estudiantes, así como a transformar las IES e impulsar debates y políticas públicas que promueven inclusión, diversidad cultural e interculturalidad.
7) Desde fines de la década de los ochenta del siglo XX ha venido creciendo la generación y visibilidad de propuestas de educación superior formuladas por intelectuales, profesionales y organizaciones indígenas y afrodescendientes. Según los casos, estas propuestas las han avanzado dichas organizaciones por sí mismas, o en colaboración con IES, grupos de académicos y otros profesionales, iglesias, agencias de cooperación internacional, fundaciones, y otros tipos de agentes sociales identificados en este estudio. Algunas de estas propuestas han logrado ser puestas en práctica, otras continúan procurando reconocimiento de los Estados y/o recursos indispensables para su implementación.
8) En las últimas dos décadas han venido desarrollándose experiencias de educación superior orientadas a responder a las necesidades y demandas de comunidades indígenas y afrodescendientes. Se ha logrado identificar la existencia de aproximadamente 50 experiencias de estos tipos en la región. El proyecto ha estudiado 29 de ellas.
9) Las experiencias estudiadas responden a diversas modalidades institucionales, incluyendo: universidades y otros tipos de IES "públicas" nacionales (o federales), estadales o regionales; universidades "privadas" que, según los casos, son sostenidas por órdenes religiosas católicas o por organizaciones indígenas; facultades, departamentos, programas, centros, institutos o núcleos que constituyen unidades internas de algunos de los tipos de instituciones antes mencionados; centros o institutos sostenidos por organizaciones indígenas o afrodescendientes que ofrecen oportunidades de formación post-secundaria, según los casos, por sí mismos, o a través de convenios con algunos de los tipos de instituciones citados anteriormente; iniciativas de grupos de académicos, religiosos, intelectuales y dirigentes indígenas; redes y otros arreglos interinstitucionales.
10) Estas IES y programas ofrecen oportunidades de formación en un abanico muy amplio de disciplinas académicas y campos profesionales imposible de sintetizar acá (ver tabla nº 6), básicamente a niveles técnico superior, licenciatura, ingeniería y de postgrado (diplomado, especialización y maestría), a través tanto de modalidades presenciales, como semi-presenciales y mixtas. Los egresados de estas IES y programas tienen diversas inserciones laborales, frecuentemente en la misma región, en ocasiones en otras, pero, hasta donde se dispone de información, en general trabajan haciendo uso de los conocimientos adquiridos en su formación superior. Estos egresados juegan papeles importantes en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sustentable en sus localidades y regiones, así como en la prestación de servicios de salud y la protección de los derechos de sus comunidades. Algunos de estos nuevos profesionales se incorporan al trabajo de estos mismos tipos de IES y programas y/o se convierten en impulsores de nuevas iniciativas en este campo. Ellos mismos y otros demandan la creación de oportunidades de formación de postgrado. Todo esto hace plausible la hipótesis de que las iniciativas de educación superior de estos tipos

podrían multiplicarse de manera creciente en los próximos años.

11) Muchas de estas IES y programas atienden cantidades relativamente pequeñas de estudiantes, esto, según los casos, responde a opciones en sus modalidades de trabajo, relativa "juventud" de las experiencias, y/o limitaciones de planta física y/o presupuesto (para detalles ver tabla nº 7). Esas cantidades de estudiantes no pueden valorarse en términos absolutos, sino relativos, tanto respecto del total de estudiantes universitarios de cada país, como de estudiantes y poblaciones indígenas y afrodescendientes en cada uno de ellos (lo que se hace difícil por la no disponibilidad de estadísticas), como respecto de presupuesto anual y valor económico de su infraestructura.

12) Aún cuando los indicadores cuantitativos no carecen de importancia, ellos resultan insuficientes para evaluar el desempeño de las IES, de cualquier tipo que sean, "convencionales" o diferenciadas. Por eso suele recurrirse a indicadores de "calidad". La evaluación de la calidad es indisociable de consideraciones de pertinencia y relevancia, lo que necesariamente demanda que sea contextualizada. Así, no puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente "universal", sino sistemas "flexibles". Las propuestas de "flexibilidad" suelen malinterpretarse como de "baja calidad", ése es un error. La "flexibilidad" debe entenderse asociada a "diferenciación". La evaluación de la contribución de la labor de estas IES y programas, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas, en atención a la especificidad de las propuestas.

13) La labor de las IES y programas de los tipos estudiados es orientada por interpretaciones diversas de ideas de educación propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, discriminación positiva, interculturalidad, equidad, calidad de vida, desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo sostenible, y ambiente y territorio, que responden tanto a la variedad de actores que las impulsan, como a la de contextos sociales, políticos, económicos y culturales en que actúan. En algunos de los encuentros internacionales realizados entre estas IES y programas se ha recomendado realizar investigación sobre algunas de estas concepciones clave, sus semejanzas, diferencias y puntos de contacto.

14) Los principales logros de estas IES y programas son: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, iv) integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, viii) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, ix) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades, x) buena parte de las IES "convencionales" a cuyo interior se desarrollan algunos de los programas acá estudiados han sido favorablemente impactadas por estas experiencias.

15) Los problemas más frecuentes que confrontan estas IES y programas son: i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, ii) actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades, iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias

especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación, iv) obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades, v) obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, que afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados, vi) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, viii) insuficiencia de becas, ix) diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica "de hecho" en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES.

16) Según los países, estas IES y programas operan en mayor o menor medida con recursos económicos provistos por los respectivos Estados (de nivel nacional o estadal/provincial), en algunos casos bajo la modalidad de presupuestos ordinarios, en otros como provisiones especiales y/o fondos concursables de entes paraestatales. Según los casos, complementaria o sustitutivamente, han contado con apoyo financiero de agencias de gubernamentales de cooperación internacional de varios países europeos, Canadá y Estados Unidos, gobiernos de ciudades y regiones europeas, sindicatos y otras organizaciones sociales, organizaciones ambientalistas y de derechos humanos, iglesias y organizaciones religiosas, fundaciones privadas de la región y extra-regionales, organismos intergubernamentales y multilaterales.

17) La cooperación internacional ha jugado un papel muy significativo para estas IES y programas en varios sentidos. Ha sido proveedora de fondos complementarios a los de los Estados (a los que en muchos casos ha superado ampliamente en orden de magnitud). Además, ha contribuido a mejorar la calidad y efectividad de las relaciones y negociaciones con dichos Estados. Adicionalmente, ha provisto recursos técnicos y tecnológicos y oportunidades de mejoramiento académico y/o técnico para docentes, estudiantes y funcionarios, y ha facilitado el establecimiento de relaciones de colaboración con experiencias semejantes de otros países de la región y la realización de encuentros internacionales. Parece plausible sostener que estas importantes contribuciones de la cooperación internacional responden a un cierto "clima de época" (este tema se aborda más adelante), el cual, a su vez, contribuyen a desarrollar.

18) Desde finales de la década del noventa del siglo XX, estos tipos de IES y programas han venido desarrollando diversas formas de colaboración entre sí y con otros agentes sociales significativos para el campo. Como expresión de esas formas de colaboración y medio para extenderla y profundizarla, desde 1997 estas IES y programas han sostenido siete reuniones internacionales. En estas reuniones participaron representantes de IES, organizaciones indígenas, gobiernos, agencias de cooperación internacional, organizaciones estudiantiles, asociaciones de rectores, fundaciones privadas, y especialistas en el tema. En el marco de estas reuniones y otras formas de colaboración se han ido desarrollando diversos mecanismos de colaboración y redes de trabajo de alcance limitado y duración variables.

19) El marco institucional internacional ha contribuido a crear un ambiente favorable a las IES y programas de los tipos estudiados por el proyecto. Numerosos especialistas y participantes en estos procesos han insistido en que el Convenio nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo, aprobado en 1989, y hasta la fecha ratificado por 14 países de la región, ha jugado un papel importante en este tema. Otros instrumentos importantes que operan en la misma dirección son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre

los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 (que extiende la contribución de la anterior) y las Metas del Milenio. En el marco del trabajo de la UNESCO, deben destacarse particularmente la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001) y la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007). Con respecto al campo de la educación superior, debe mencionarse la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, la cual establece que una de las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

20) Los avances en los marcos constitucionales y legales mencionados al comienzo de estas conclusiones, los convenios e instrumentos internacionales citados en el párrafo anterior, y la creciente valoración por ideas de diversidad cultural, interculturalidad y desarrollo sustentable (que suele venir asociada a una valoración por los pueblos indígenas y sus culturas) que puede observarse tanto a escala mundial como en la región, hacen plausible sostener que existe un cierto "clima de época" favorable para el avance de propuestas y proyectos de pueblos indígenas y afrodescendientes, tanto en materia de educación superior, como en otras. Este "clima de época" ha favorecido la consecución del importante apoyo internacional con que han contado estas experiencias. Curiosamente, este "clima de época" parece haber tenido menor incidencia en las acciones de los respectivos Estados en la materia. Hasta donde se ha logrado obtener información, tampoco parece haber favorecido la contribución de empresas privadas a este campo, lo cual llamativamente estaría ocurriendo incluso en el marco de la creciente ascendencia de ideas de "responsabilidad social empresarial".

21) El desarrollo de políticas y programas en la materia exige comprender la diversidad de orientaciones de trabajo de las IES y programas de los tipos estudiados y sus efectos prácticos en estas experiencias. Muchas de estas experiencias pueden ser fuentes de aprendizaje para lograr mejoras en el desarrollo de otras experiencias de educación superior (semejantes y también "convencionales"), así como para facilitar procesos de fortalecimiento institucional y la formulación apropiada de los criterios de evaluación que aplican las agencias gubernamentales de acreditación y de distribución de fondos para investigación y proyectos especiales.

22) Cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales particulares y el "secreto" de su éxito parece ser responder creativamente a contextos y situaciones concretas. Por esto no resulta recomendable pensar en "mejores prácticas" que podrían replicarse en contextos diferentes. Evaluar qué se puede aprender de cuáles experiencias que resulte útil a otras es una tarea compleja que exige analizar y valorar las diferentes experiencias con relación a procesos históricos y a contextos sociales, políticos, económicos y educativos particulares.

Recomendaciones

La investigación realizada en el marco del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina; asentada en: a) el análisis de investigaciones anteriores en la materia y de documentos producidos por numerosas IES, agencias gubernamentales e intergubernamentales, organizaciones indígenas y afrodescendientes y otros agentes sociales con actuación en el tema, b) una encuesta exploratoria respondida por 71 informantes basados en doce países de la región, que participan en el campo desde agencias y organizaciones de

los mismos tipos antes mencionados, y c) los 36 estudios especialmente elaborados para el proyecto, cada uno de los cuales ha sido dedicado a una o más experiencias en la materia, que tienen lugar en once países de la región, ha permitido generar cuantiosos y significativos datos cuantitativos y cualitativos, cuyo análisis ha conducido a la elaboración de las 22 conclusiones expuestas en la sección anterior. Es con base en esos datos, su análisis e interpretación, que se propone el conjunto de recomendaciones que se exponen en las próximas páginas. En este sentido, las conclusiones expuestas en la sección anterior constituyen los "considerandos" que dan lugar a estas recomendaciones, y aquellos datos y análisis las bases y referentes empíricos en que se fundamentan dichas conclusiones.

Antes de presentar las mencionadas recomendaciones, parece conveniente destacar que se ha procurado proponer un número relativamente reducido de recomendaciones significativas que pudieran ser ampliamente aceptadas y comenzar a ser puestas en práctica en breve plazo. Este criterio está reñido con la posibilidad de proponer un conjunto de recomendaciones más amplio y abarcador. Cada uno de los 36 estudios encargados para el proyecto (incluidos en este mismo libro) concluye presentando sus propias recomendaciones. Algunas de ellas aplican de manera particular a las experiencias estudiadas, otras son de alcance nacional para los respectivos países, y algunas otras de proyección regional. Las que aquí se formulan intentan integrar de manera sintética a muchas de ellas, pero seguramente no logran hacerlo con todas, menos aún con las muy particulares; por lo que se exhorta a considerarlas de manera complementaria.

Estas recomendaciones se someten a consideración de todos los lectores de este texto. Dadas las características de los asuntos estudiados resulta plausible asumir que continuarán teniendo vigencia por varios años, durante los cuales se estima podrían resultar de interés a los más diversos tipos de agentes sociales que participan en el tema.

Sin embargo, considerando que este proyecto se ha desarrollado en vísperas de la realización de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), a realizarse en Cartagena de Indias, Colombia, del 4 al 6 de junio de 2008 se espera que el estudio realizado pueda aportar valiosas referencias para la reflexión y el debate que tendrán lugar en esta conferencia, y que ésta haga propias las recomendaciones aquí presentadas y las incluya en su Declaración Final. La importancia de esta conferencia para analizar los escenarios futuros de la educación superior (ES) en la región y el mundo, con la perspectiva de proponer a los gobiernos el desarrollo e implementación de políticas públicas, conformar una visión regional integradora que resulte en el avance de la calidad, pertinencia y relevancia de la ES en la región y su impacto creciente como instrumento estratégico para el desarrollo sostenible y la competitividad internacional de la región, así como elaborar las propuestas regionales a ser presentadas en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) a realizarse en 2009.

Con base en todo lo antes expuesto, se presentan las siguientes recomendaciones:

1) Se recomienda a la Conferencia Regional de Educación Superior emitir una "Declaración para la Promoción de la Diversidad Cultural y de la Interculturalidad con Equidad en la Educación Superior". Esta Declaración, cuya procedencia deriva de los resultados de la investigación realizada y de los efectos comprobados que instrumentos internacionales de este tipo suelen tener en este campo en particular, podría enmarcarse en la Convención de la UNESCO sobre Protección y Promoción de la Diversidad Cultural, así como en la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), la Declaratoria del Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas, el Convenio nº 169 de la OIT, la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes

a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas. Adicionalmente, la Declaración propuesta tiene un importante antecedente en el ámbito de la educación superior, se trata de la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, la cual establece que una de las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. Para mejorar las posibilidades de que genere efectos ciertos, de manera adicional, se recomienda a la CRES procurar que esta declaración sea adoptada además por la CMES-2009, y al IESALC y otras instancias de la UNESCO que continúen trabajando en ella en vista a convertirla en una Convención Internacional.

2) Se recomienda a las agencias gubernamentales e IES de la región promover la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en el sistema educativo en general, y en la ES en particular.

3) Se recomienda a las agencias gubernamentales e IES de la región poner en práctica y/o extender el alcance de políticas y programas orientados a promover la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la ES, para lo cual se considera especialmente necesario mejorar el acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior, así como sus oportunidades de exitoso avance y graduación.

4) Se recomienda a las agencias gubernamentales e IES de la región buscar formas idóneas de generar estadísticas que hagan posible realizar estudios diagnósticos para orientar la formulación de políticas apropiadas de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la educación superior (ES). Para esto resulta particularmente importante poder contar con datos para evaluar la participación de estudiantes, docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes en la ES. Es sabido que estas categorías son interpretadas, valoradas y manejadas de diversas formas en los países de la región. Por esto, se entiende que, en cada uno de ellos, deberán buscarse maneras cónsonas con su propia historia, instituciones y culturas, de resolver el reto de producir estos tipos de datos y estudios diagnósticos.

5) Se recomienda a las agencias gubernamentales con competencias en la materia revisar los criterios de evaluación y acreditación de IES y programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales, para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. En este sentido, se sugiere que estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de ES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales, y otras significativas según la diversidad cultural propia de cada país. En consecuencia, se sugiere generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia.

6) Se recomienda a las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación facilitar apoyo técnico y económico a las IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.

7) Se recomienda a las empresas y fundaciones privadas facilitar apoyo económico a las IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

8) Se recomienda a las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación crear y/o fortalecer oportunidades de mejoramiento profesional y formación de postgrado

para docentes e investigadores que se desempeñan en IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

9) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación a poner en práctica y/o sostener y profundizar programas orientados a la valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.
10) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación promover la valoración de los saberes, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje, propias de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. En este sentido, se sugiere desarrollar formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos, el desarrollo de innovaciones y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje. La idea de "diálogo de saberes" debe servir no sólo para incluir contenidos referidos a cosmovisiones, historias, taxonomías, y otros conocimientos de diversos pueblos en el currículo, sino también para promover formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos y en el desarrollo de innovaciones.
11) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación promover y/o apoyar la realización de investigaciones orientadas a conocer y comprender las experiencias que vienen desarrollando las IES y programas orientados a satisfacer necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. Se sugiere poner especial atención a las experiencias que vienen desarrollando en términos de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos, y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje, así como a sus contribuciones al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades con las que trabajan.
12) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación facilitar acceso a asistencia técnica a las IES y programas orientados a satisfacer necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes que lo soliciten, en campos tales como evaluación y mejoramiento de calidad de la ES, fortalecimiento institucional y otros necesarios para el mejor cumplimiento de sus fines.
13) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, así como a empresas, sindicatos y otras organizaciones sociales, desarrollar programas sistemáticos de actividades orientados a brindar información y sensibilizar a autoridades, docentes, funcionarios y estudiantes de IES, así como a funcionarios de agencias gubernamentales, respecto de los beneficios que la promoción de la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales valorizadoras y respetuosas de las diferencias pueden acarrear para todos los grupos y sectores que componen las sociedades nacionales. Se considera que ésta puede ser una forma positiva de combatir la persistencia de actitudes racistas.
14) Se recomienda a las agencias intergubernamentales y de cooperación, y especialmente al IESALC, en tanto organismo regional especializado en ES, brindar y/o facilitar acceso a asistencia técnica a agencias gubernamentales, instituciones y programas de ES para la mejor consecución de las recomendaciones antes enunciadas.
15) Se recomienda a las agencias intergubernamentales y de cooperación, y especialmente al IESALC, en tanto organismo regional especializado en ES, apoyar la constitución de una Red Regional para la Promoción de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior. La constitución de redes de colaboración ha sido una recomendación de casi todas las reuniones internacionales de IES y programas de los tipos estudiados por el proyecto. Actualmente, existen algunas redes de alcance parcial dentro

del campo que funcionan de manera estable, pero la consolidación de una red ampliamente abarcadora se ha visto afectada por insuficiencias de apoyo técnico y económico.

Referencias bibliográficas

Barreno, Leonzo (2003) "Educación superior indígena en América Latina". En: UNESCO-IESALC (comp.), La educación superior indígena en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, págs.: 11-54.

Brysk, Alison (2000) From Tribal Village to Global Village. Indian Rights and International Relations in Latin America. Palo Alto: Stanford University Press.

Casillas Muñoz, María de Lourdes (2004) Educación superior y estrategia de atención con equidad a los pueblos indígenas de México. Ponencia presentada en el Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina, Oruro, Bolivia, 14 y 15 de octubre, organizado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)-UNESCO.

Chirinos Rivera, Andrés y Martha Zegarra Leyva (2005) Educación superior indígena en el Perú. Surco: Asamblea Nacional de Rectores.

CGEIB, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (comp.), 2004, Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional. México D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.

Cunningham Kain, Myrna (2003), "Evolución, tendencias y principales características de la educación superior indígena en Nicaragua, a partir de la experiencia de URACCAN", en: UNESCO-IESALC (comps.), La educación superior indígena en América Latina, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 171-195.

Cunningham Kain, Myrna (2004) Educación Superior Indígena en Nicaragua. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve.

Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2006) Pathways to Higher Education: Una Oportunidad de Educación Superior para Jóvenes Indígenas en México. México DF: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.

Dimas Huacuz, Bertha (2006) ¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena. Educación Superior: Cifras y Hechos 5(27-28): 36-41 (revista publicada por CEIICH de la UNAM).

Fabian, Edda y Luis E. Urrutia (2004) Educación superior para los pueblos indígenas: Caso Guatemala. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve.

García, Fernando (2004) La educación superior Indígena en Ecuador. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve.

Guerrero, Fernando (2005) Población indígena y afrodescendiente en Ecuador. Diagnóstico demográfico a partir del Censo 2001. Santiago de Chile: CEPAL

Hopenhayn, Martín; Alvaro Bello y Francisca Miranda (2006) Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio. Santiago de Chile: CEPAL, División de Desarrollo Social. Serie Políticas Sociales 118.

Mato, Daniel (1997) On Global-Local Connections, and the Transnational Making of Identities and Associated Agendas in Latin America. Identities: Global Studies in Culture and Power. 4(2): 167-212.

________ (1998) Pueblos indígenas y democracia en tiempos de globalización: la experiencia del Fondo Indígena. Cuadernos del CENDES (Universidad Central de Venezuela) 15(38): 31-44.

________ (2005) Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. Alceu 6(11): 120-138.

________ (2006) "Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad".

Texto multicopiado de la conferencia ofrecida en Grupo de Cultura Urbana, Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México (23/10/06), Master en Inmigración, Refugio y Relaciones Comunitarias, Universidad Autónoma de Madrid (18/11/06) y Departamento de Antropología, Universidad de Sevilla (21/11/06). Disponible: www.globalcult.org.ve

________ (2007) Educación superior intercultural en América Latina. Panorama prospectivo hacia el año 2021 y orientaciones de acción. Informe para el proyecto Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible: www.unesco.org.ve

________ (2008a) No hay saber "universal": la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. Alteridades nro. 35: en prensa (Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México).

________ (2008b) Différence culturelle, interculturalité et enseignement supérieure en Amérique latine. Profil et contribution de certaines universités indigènes de la région andine. Cahiers de la recherché sur l'éducation et les savoirs nro. 7: en prensa (Co-éditée par l' Association de recherche sur l'éducation et les savoirs -ARES- et la la

Maison des sciences de l'homme -MSH).
Mundt, Carlos (2004) Situación de la Educación Superior Indígena. Informe Nacional de Argentina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve
Muñoz, Manuel Ramiro (2006) Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En: Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas: UNESCO-IESALC. Págs. 129-143.
Naciones Unidas, Comité Preparatorio de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001)
Informe del Seminario regional de expertos para América Latina y el Caribe sobre medidas económicas, sociales y jurídicas para luchar contra el racismo, con referencia especial a los grupos vulnerables. Segundo período de sesiones. Ginebra, 21 de mayo a 1º de junio de 2001. (A/CONF.189/PC.2/5. 27 de abril de 2001).
Pancho, Velina y otros (2004) Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza. Cali: Universidad de San Buenaventura Cali.
Pérez de Borgo, Luisa (2005) Educación superior indígena en Venezuela. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y Fondo Editorial IPASME.
Rangel, Marta (2005) La población afrodescendiente en América Latina y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Un examen exploratorio en países seleccionados utilizando información censal. Ponencia presentada para discusión en el Seminario "Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y El Caribe". CEPAL, Fondo Indígena, CEPED. Santiago, 27-29 de abril.
Rodríguez Ostria, Gustavo (2003) La educación superior indígena en Bolivia. En UNESCO-IESALC (comp.), La educación superior indígena en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC. Págs.: 55-67.
Schmelkes, Sylvia (2006) "Universidades interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en educación superior". En Pamela Díaz Romero (ed.), Caminos para la inclusión en educación superior en el Perú. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Equitas, págs.: 113-125.
________ (2007) Universidades innovadoras, nueva demanda. Conferencia presentada en el coloquio "Estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad del Siglo XXI", organizado por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 17 al 19 de abril.
Souza, Hellen Cristina de (2003) Educação Superior para indígenas no Brasil. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve
UNESCO-IESALC (comp.) (2003) La educación superior indígena en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004) Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
Universidad Central del Ecuador (2005) Políticas de educación superior indígena. Quito: Dirección General Académica, Universidad Central del Ecuador.
Weise Vargas, Crista (2004) Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve.

Anexo

Esquema de contenido propuesto para los estudios sobre experiencias de programas e IES que forman parte del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina.

Este mismo esquema fue propuesto a los autores de todos los casos excepto dos que por sus características se asumió desde el comienzo debían seguir un esquema propio, específicamente el dedicado a la creación del sistema de universidades interculturales mexicanas y el balance agregado de la aplicación del Programa Pathways de la Fundación Ford en cuatro países. A los autores de los restantes estudios se les propuso el esquema que se detalla más abajo consultándoles si les resultaba apropiado, entendiendo de antemano que el mismo no debía interpretarse de manera rígida sino sólo como lineamientos para producir los informes analítico-descriptivo, sólo se les pidió que mantuvieran la estructura general de manera que en lo posible organizaran su exposición siguiendo la estructura de nueve secciones que se proponía y se puede observar más abajo. Adicionalmente se

les solicitó que al redactar los textos tuvieran en cuenta a los potenciales lectores de los mismos, sus colegas de otros programas e instituciones semejantes y otras personas vinculadas a iniciativas en el área desde agencias gubernamentales, universidades "convencionales", organizaciones indígenas y afrodescendientes, agencias y mecanismos intergubernamentales y de cooperación, fundaciones privadas y en general actores interesados en la promoción y afianzamiento de experiencias de educación superior basadas en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y en lograr relaciones interculturales basadas en el respeto, la valoración y el aprendizaje mutuos.

1) Datos descriptivos básicos sobre la experiencia objeto del estudio
   Esta sección debería incluir información sintética sobre: a) localidad/ciudad, provincia/estado, país y año de creación; b) programas de formación que ofrece: temáticas, niveles (técnico superior, licenciatura, diplomado, maestría, u otros) y años o número de créditos requeridos para graduarse; c) unidades componentes de la experiencia, si fuera más de una (por ejemplo, núcleos o unidades geográficas, unidades que desarrollan actividades vinculadas, por ejemplo, investigación, relaciones con la comunidad, extensión, etc.); d) número aproximado actual de estudiantes y de docentes (si se utilizaran estas categorías clasificatorias, si no ofreciendo datos de este tipo a través de las que se utilicen); d) porcentaje estudiantes y docentes indígenas y/o afrodescendientes; e) lenguas en que se trabaja en la institución; f) requisitos y mecanismos de ingreso; g) si la experiencia o institución está formalmente reconocida por los organismos educativos del Estado y si ella misma otorga títulos, diplomas o certificación, lo hace por medio de otra institución (y cuál).
2) Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia
   Esta sección debería incluir información sintética sobre: a) objetivos generales y/o visión general o filosofía que ha orientado la creación de la experiencia (incluyendo cambios en esa visión u objetivos, si fuera el caso); b) tipos de necesidades y/o aspiraciones de grupos de población específicos que se ha tratado y/o trata de atender mediante esta experiencia; c) significado y/o consecuencias prácticas de la inclusión en el nombre de la institución o programa de expresiones tales como "intercultural", "indígena", "afro-descendiente" (o sus variantes nacionales), y/u de otros términos que se consideren clave para comprender la orientación filosófica y pedagógica de la experiencia objeto del Estudio; d) formas en las cuales la experiencia busca contribuir al mejoramiento del país o sociedad nacional de la que forma parte, por ejemplo, respecto de: calidad de vida, inclusión, ciudadanía, democracia, desarrollo humano, desarrollo económico sustentable, u otras.
3) Aspectos jurídicos, organizativos y económicos básicos de la experiencia
   Esta sección debería incluir información sintética sobre: a) tipo de figura jurídica de la legislación nacional que ampara el funcionamiento de la experiencia en cuestión (por ejemplo: universidad pública, privada o comunitaria, o la figura que sea); b) descripción muy sintética de la estructura de gobierno de la institución y/o programa; c) indicación de quién/es y cómo escoge/n o designa/n a sus autoridades, a qué instancias o mecanismos de control estatal y/o comunitario rinden cuenta esas autoridades; e) cómo se financia la institución o experiencia; f) otras que se consideren pertinentes.
4) Breve historia de la experiencia
   Esta sección debería presentar una breve historia del proceso de creación y desarrollo de la institución y/o programa, incluyendo información sintética sobre: a) qué organizaciones y/o instituciones participaron en la creación de esta experiencia, con el apoyo de cuáles otras (particularmente debería incluir información respecto la participación en su creación de organizaciones indígenas o de afrodescendientes y/o de otras instituciones educativas, indicando cuáles); b) si se contó con el apoyo de agencias gubernamentales, intergubernamentales, no-gubernamentales, universidades "convencionales", organizaciones sociales de cualquier tipo (incluyendo

religiosas), fundaciones privadas, indicando cuáles y si aun cuentan con estos apoyos.

5) Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia
   Esta sección debería ofrecer algunos datos que permitan apreciar los logros y alcances de la experiencia, como, por ejemplo: a) cantidad de estudiantes que se han matriculado por año desde la creación de la institución o programa (edad y género); b) número de egresados por año (si ya los hubiera) (edad y género); c) porcentaje de estudiantes y egresados indígenas o afrodescendientes (edad y género); d) de qué regiones del país u otros países provienen los estudiantes; e) si esos estudiantes reciben becas o no y qué alcance tienen éstas; f) número total de docentes y porcentaje de docentes indígenas y/o afrodescendientes (edad y género); g) características de las modalidades/procesos de enseñanza/aprendizaje puestos en práctica (aula, campo, investigación, prácticas, etc.); h) si se utilizan lenguas indígenas en la enseñanza (cuáles); i) si se incluyen saberes tradicionales indígenas y/o afrodescendientes en los programas de formación y de qué tipos; j) en qué/dónde están trabajando los egresados (de los que se tenga noticias); k) si estos lugares de trabajo corresponden con lo que se planeó al crear la institución o programa; l) si la institución aplica procedimientos de evaluación de calidad (cuáles), o si está sujeta a evaluaciones de calidad por parte de agencias gubernamentales o de otro tipo; m) características e importancia de los centros de documentación, bibliotecas, archivos o semejantes; n) producción de investigación y/o publicaciones; o) contribución a objetivos locales, regionales o nacionales de calidad de vida, desarrollo humano y económico sustentable, ciudadanía, democracia, u otros.
6) Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia:
   Esta sección debería ofrecer datos, por ejemplo, sobre: a) obstáculos económicos, culturales, sociales, institucionales y legales que se encontraron para la creación, sostenimiento y/o expansión y crecimiento de la experiencia; b) cómo se logró superar o manejar esos obstáculos y/o qué límites aún imponen a la experiencia; c) alianzas y/o apoyos que han resultado útiles para lidiar con estos obstáculos.
7) Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades.
8) Reflexiones sobre aprendizajes realizados y/o que se considera que se pueden derivar de esta experiencia.
9) Recomendaciones
   El posible contenido de las secciones 7, 8 y 9 queda abierto, dependerá de cada experiencia y de los criterios de las/os autoras/es.

Argentina

Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen
(Argentina)

Estela Maris Valenzuela (*)

Datos descriptivos básicos

Esta experiencia de formación de docentes indígenas para las etnias toba, wichí y mocoví se desarrolla en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco, Argentina desde el año 1987. Desde su creación el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (en adelante, CIFMA) tenía la responsabilidad de la formación del auxiliar docente aborigen, como así también la elaboración de material didáctico, el seguimiento, animación del programa de educación bilingüe intercultural, significando para la institución el establecimiento de un trabajo en redes, con aquellas instituciones que habían incorporados a sus egresados y que conformaron parte del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (ProEBI).

Desde al año 1995 el instituto ha comenzado a funcionar bajo la dependencia del nivel terciario implementando la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural hasta 1999. Desde 2000 y hasta la fecha se desarrolla la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación General Básica (EGB) 1 y (EGB) 2.

El programa de estudio([1]) está organizado en trayectos de formación que en su interior involucra diferentes espacios curriculares correlativos, según los años de cursado. Antes del cursado de los trayectos de formación, los alumnos deben cursar un taller obligatorio denominado De la imagen profesional a la identidad profesional. Si bien es prescriptivo su tratamiento, es necesario que la formación docente contemple el análisis de la propia biografía escolar, para así abordar desde sí mismo las imágenes y representaciones que colectiva e individualmente, significa la docencia. Esta necesidad se convierte en imperiosa, cuando la población escolar proviene de minorías étnicas socio-culturalmente marginales. Conscientes de la distancia que habrá que recorrer entre la imagen formada, en algunos casos hace tiempo, y la imagen que hoy reclaman los pueblos indígenas, de los docentes, de sus hijos, este espacio se convierte en el ámbito donde los estudiantes, mediante el taller, pueden reflexionar, analizar y predecir sobre la futura profesión, partiendo de la propia experiencia escolar.

A partir de la aprobación de este taller comienzan el cursado en primer año de los diferentes trayectos de formación:

a) *Pedagógico didáctico:* su objeto de estudio es el proceso educativo analizado en sus múltiples variables, teniendo en cuenta las características del contexto sociocultural, y las particularidades de los sujetos que interactúan en dicho proceso; involucra tres espacios curriculares: problemática del conocimiento y de los sujetos en el proceso enseñanza aprendizaje, construcción del conocimiento pedagógico didáctico y teorías y procesos curriculares.
b) *Trayecto socio-histórico político:* ofrece las herramientas para analizar y comprender los

(*) Docente, Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). estelamarisv@hotmail.com.
(1) Extraído del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del CIFMA.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

diversos escenarios sociales, políticos y como emergen nuevas identidades a partir de estos contextos, abarca el cursado de tres espacios curriculares: educación y sociedad, sistema educativo y análisis de las instituciones educativas.

c) *Trayecto de las prácticas:* aborda como objeto de estudio el ejercicio del rol docente, las prácticas profesionales y a las prácticas formativas del alumno en contextos bilingües interculturales. Se pretende acortar definitivamente la brecha entre teoría y práctica, pensarlo como parte de un proceso que requiere de ambos a la vez puesto que ambas significaciones se entrecruzan habitualmente, se justifican mutuamente. Desde esta perspectiva se trata de legitimar el valor de las prácticas en la formación docente, atribuirle un lugar central, desde donde se articulen contenidos de la formación básica y disciplinar para que favorezcan el desarrollo de competencias en situaciones reales de prácticas concretas, a fin de romper con la falsa dicotomía teoría y práctica. Los espacios curriculares que involucra este trayecto son: investigación educativa sujetos y contextos; investigación educativa: la institución; práctica y reflexión y residencia y memoria profesional. La propuesta de desarrollo esta basada en la experiencia, en la práctica y propicia la plena participación, el protagonismo, la creatividad, el juego, la solidaridad y la cooperación entre las diferentes situaciones, contextos y culturas.

d) *Trayecto orientado disciplinar:* busca favorecer el desarrollo de las competencias básicas y afines, que el alumno debe poseer, para incorporar nuevos contenidos de las distintas disciplinas, para ello es necesario el conocimiento y empleo de procedimientos, técnicas apropiadas para desenvolverse y retroalimentar sus saberes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con esta predisposición y en el marco de la educación intercultural bilingüe cobra remarcada importancia, la necesidad de afianzar las competencias en todas las disciplinas para desarrollar procesos que involucren saberes interculturales; con la utilización de una metodología que incentiva la participación del educando, para que éste frecuente nuevos rumbos en su aprendizaje, abriendo puertas de interacción en espacios, que favorezcan el diálogo intercultural. Comprende diversos espacios curriculares: en primer año matemática, lengua española, ciencias sociales, lenguas chaquenses (*toba, wichí* y *mocoví*). En segundo año: ciencias sociales y su didáctica; matemática y su didáctica; ciencias naturales, didáctica de la lengua en contexto de diversidad lingüística y cultural: lenguas (*toba, wichí, mocoví* y española). En tercer año: ciencias naturales y su didáctica; educación física; educación artística; reflexión sobre el lenguaje y en cuarto año: educación física y su didáctica; educación artística y su didáctica.

e) *Trayecto focalizado:* uno de los principales objetivos de este trayecto es abolir la identidad negativa en sus múltiples manifestaciones, ayudar a los alumnos a respetar los valores de su cultura y a que se sientan orgullosos de ello, no para mantener las cosas como están, sino para llevarla hacia la plenitud de sus posibilidades, porque difícilmente se podrá desarrollar algo en lo que no se cree a fondo, y menos aún, algo que se desprecia.

Este trayecto abarca el desarrollo de los siguientes espacios curriculares que se desarrollan a partir del tercer año:

- Identidad, cultura escolar y diversidad, espacio pretende ofrecer a los estudiantes una mirada desde la diversidad, que se reconozcan diferentes pero valiosos a partir de haber realizado esta mirada, reconociéndose con su propia identidad, les permitirá asumir una conciencia étnica, punto de partida para una participación equitativa en la sociedad pluriétnica y pluricultural,
- Cosmovisión indígena, espacio que intenta aproximar a los futuros docentes indígenas, a la forma de ver, interpretar, leer el mundo que rodea a los pueblos chaquenses, con el objeto de superar barreras lingüísticas y prejuicios, fortaleciendo así el rescate cultural y el

diálogo intercultural,

- Historia del Gran Chaco antes de la conquista, se presenta aquí, de manera contrastiva, la historia chaquense, buceando en fuentes oficiales escritas, en los relatos orales y en los datos de la etno-arqueología, los lugares a partir de los cuales se parte para la elaboración de los contenidos,
- Historia del Gran Chaco después de la conquista, corresponde a la historia chaquense después de la conquista española, desde una perspectiva crítica, rescatando la historia negada de los indígenas, que hoy interactúan dinámicamente con la población no indígena.

En la actualidad la institución ha crecido notablemente dado que, para satisfacer las demandas educativas de estudiantes indígenas, ha tenido que crear otras dos unidades de extensión de servicios educativos. El establecido en la localidad de Juan José Castelli, distante a 120 kilómetros de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, destinado a las etnias toba y wichí y el otro radicado en la localidad de El Sauzalito, a 400 kilómetros de distancia, para la etnia wichí.

Con relación a acuerdos con universidades y centros de investigación científica, cabe señalar que la propuesta institucional ha mantenido, desde sus inicios, vinculaciones con docentes e investigadores de nivel superior que han desarrollado con la institución diversas acciones como, por ejemplo:

a) Capacitación en temática específicas desarrollado por investigadores (lingüistas antropólogos) pertenecientes al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), entre otros.
b) Evaluación externa del programa de formación y capacitación docente del CIFMA desarrollado en forma conjunta con Universidad Nacional del Nordeste.
c) Perfeccionamiento docente en convenio con Universidad de Buenos Aires para la capacitación en introducción a la enseñanza de segundas lenguas, introducción a la gramática contrastiva, adquisición de primeras lenguas, trabajos sobre gramática de la lengua wichí, diagnóstico sobre el desempeño de competencias académicas en español.
d) Convenio con Facultad de Agroindustrias dependiente de la Universidad Nacional del Nordeste, Cátedra de Etnobotánica, para la investigación conjunta sobre plantas medicinales donde los alumnos indígenas toba, wichí y mocoví participaron en calidad de pasantes, cuyo resultado fue la edición del libro: Plantas medicinales usadas por las comunidades aborígenes del Chaco argentino (Chifa, Carlos y otros. Chaco: Editorial Universitaria. Universidad Nacional del Nordeste, 2000) Acciones de capacitación con la Universidad Nacional de Salta donde han participado los docentes y alumnos del CIFMA en diversos talleres, seminarios, ponencias, planificadas en conjunto.
f) Participación en proyectos de investigación en conjunto con las universidades nacionales de Jujuy, de Salta, de Buenos Aires y con la Universidad Juan Misael Saracho (Tarija, Bolivia).

Con relación a los vínculos entre instituciones formadoras y el sistema educativo en su conjunto, se observa que se ha venido desarrollado diversas acciones en conjunto, como la planificación y puesta en marcha de la capacitación (Plan Global 2004), la coordinación y planificación del programa de capacitación Chaco Aprende 2005-2007, evaluación de proyectos de capacitación, relevamiento de demandas de perfeccionamiento, proyectos de mejoramiento de localidad de los servicios educativos, apoyo al nivel medio, permitiendo de esta manera el enriquecimiento de perspectivas y garantizando la coherencia de las diversas acciones que se realizan.

El número actual de estudiantes es de 185 estudiantes indígenas para las tres sedes. Estos estudiantes son todos indígenas y corresponden a las etnias toba, wichí y mocoví.

En las tres unidades educativas se cuenta con un total de treinta y seis docentes, entre los

cuales existen once docentes indígenas; distribuidos en cargos de conducción, en el dictado de clases y en el trabajo administrativo.

Las lenguas que se trabajan en la institución son toba, wichí y mocoví.

Los requisitos de ingreso de los alumnos son:

a) Ser indígena de las etnias toba, wichí y mocoví. Recientemente se ha extendido la posibilidad para que estudiantes de lengua guaraní puedan cursar esta carrera.
b) Contar con un aval comunitario.
c) Acreditar su procedencia y el conocimiento de la lengua indígena.

Al ingreso, los estudiantes son evaluados por un equipo interdisciplinario de docentes indígenas y no indígenas que emiten un dictamen acerca de las competencias lingüísticas de cada alumno. De acuerdo al nivel alcanzado cursan la lengua indígena con profesores que aplican diferentes estrategias, ya sean de recuperación de la lengua materna como de profundización para los alumnos que tienen un conocimiento acabado de ella.

Al implementarse la carrera de profesor intercultural bilingüe se ha permitido el ingreso de estudiantes mayores de 25 años que no han finalizado sus estudios secundarios y que demuestren poseer las aptitudes y habilidades cognoscitivas fundamentales requeridas para cursar una carrera de nivel superior([2]).

Los aspirantes atraviesan dos instancias de evaluación: una prueba escrita que consiste en el trabajo con textos escritos tanto en lengua española como indígena y en donde se evalúa las siguientes capacidades: comprensión lectora, aplicación de técnicas de subrayado, resumen, síntesis, esquemas y diagramas que permitan procesar la información; capacidad para plantear hipótesis, aporte reflexivo de redacción personal y argumentación. Aprobada esa instancia acceden a una prueba oral que consiste en una entrevista rigurosa que contempla múltiples aspectos desde datos personales; experiencia laboral y escolarización previa, informaciones y expectativas sobre la carrera, conocimiento sobre la cultura, cosmovisión lengua e historia de las comunidades indígenas, competencias lingüísticas significativas en ambas lenguas (español-toba, español-wichí; español -mocoví).

A partir de que aprueban ambas instancias de evaluación y proceso de selección se los admite como alumnos de la carrera y se les permite cursar el taller obligatorio de primer año denominado De la imagen profesional a la identidad profesional.

El CIFMA, y la carrera que desarrolla, tiene una dependencia jerárquica del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco y además posee acreditación plena ante el Ministerio de Educación de la Nación([3]) por lo que los títulos que se emiten tienen validez provincial y nacional, de tal manera que los egresados pueden desempeñar su labor docente en las diferentes provincias de la Argentina.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

El CIFMA tiene como objetivos la formación del docente bilingüe intercultural, a partir de garantizar una oferta de calidad, equitativa, justa, que parte del reconocimiento y valoración de sus saberes y posibilita su enriquecimiento para que, al finalizar su formación, logre adquirir las competencias básicas para desempeñarse como docente.

El instituto de formación de docentes indígenas CIFMA es la principal respuesta concreta

(2) Esta normativa está estipulada en la Ley de Educación Superior en su artículo séptimo, y en la Resolución nº 949/97 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco (MECCyT).

que se dio desde el Estado nacional y desde el Sistema Educativo de la Provincia a los reclamos educativos de la población aborigen.

Los fines institucionales apuntan a:

a) Lograr el mejoramiento del servicio educativo prestado en las comunidades aborígenes de la provincia mediante la investigación, el perfeccionamiento y la formación de docentes aborígenes.
b) Coordinar, apoyar, animar y evaluar el programa de educación intercultural bilingüe para el logro de los objetivos propuestos.

La primera finalidad corresponde a las funciones de los institutos de nivel terciario (investigación, capacitación docente, y formación de grado), pero tiene como acento especial el mejoramiento del servicio educativo prestado en y/o para las comunidades aborígenes.

La segunda finalidad confirma también la acción del CIFMA, iniciada en 1990, como Unidad Ejecutora del ProEBI con el objetivo específico de implementar la "Modalidad Bilingüe Intercultural" y adecuar este sector de la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos indígenas toba, mocoví y wichí.

Lo intercultural es entendido no como un simple contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos en condiciones de igualdad, como un proceso de permanente relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos valores y tradiciones distintas, orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

La educación intercultural bilingüe se encuentra en una situación privilegiada para "re-construir" las relaciones entre personas de culturas diferentes en la medida que puede sentar las bases, las condiciones y oportunidades para desarrollar prácticas en las cuales el otro es reconocido como un legítimo otro en la convivencia. Este tipo de formación busca brindar las herramientas básicas para el desempeño docente. La preocupación y ocupación es construir un dispositivo de educación que signifique una propuesta de formación partiendo del reconocimiento y la valoración de aquello que los sujetos tienen, y por lo que pueden ser y son, conscientes de que la escuela es la gestora de las matrices sobre la que se asienta el desarrollo escolar y social de los futuros ciudadanos.

El CIFMA es, en su tipo, la primera experiencia de vasto alcance en el país. Al momento de su inicio, se trataba de una apuesta de avanzada, de absoluta vanguardia y en la actualidad un referente en la materia, que posibilita el conocimiento, la educación, y en todos los casos, la mejor oportunidad, para potenciar todas las posibilidades respecto de calidad de vida, inclusión, ciudadanía, democracia, desarrollo humano y económico sustentable, etc.

Esta experiencia de formación contribuye de manera positiva ya que ha mejorado y mejora la calidad de vida de los ciudadanos indígenas en una zona tradicionalmente sin mayores recursos económicos productivos, en la que los indígenas han ocupado posiciones muy marginales en contextos de extrema pobreza que, por cierto, aún no han sido superados.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

Esta experiencia de formación de docentes indígenas está totalmente financiada por el Ministerio de Educación de la provincia del Chaco, Argentina.

El marco legal que sostiene este tipo de formación docente se ampara en la Constitución Nacional (artículo 75, inciso 17) y la Constitución Provincial (artículo 37) por el cual la provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, su identidad étnica y cultural y afirma que el Estado le asegurará la educación bilingüe e intercultural. Otros instrumentos legales

trascendentes en este tema son el Convenio nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); la Ley 24.071 de Ratificación del Convenio nº 169 de la OIT; la Ley Nacional nº 23.302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes; la Ley Federal de Educación nº 24.195 y la reforma nº 26.206. Por su parte, la Ley nº 3.258, denominada "del Aborigen Chaqueño" que, en su artículo 13, reconoce a las culturas y lenguas toba, mataco y mocoví, como valores constitutivos del acervo cultural de la provincia([4]), y aprueba las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe.

El estilo de gobierno de la institución responde a un modelo de gestión participativa con una organización interactiva flexible dinámica de liderazgo compartido, con creatividad e innovaciones amplias. Todos los actores institucionales tienen igualdad de oportunidades, y de asumir responsabilidades y tareas, se establecen con claridad los acuerdos y se intentan superar con el mayor consenso las controversias, se genera el trabajo en equipo donde se adoptan estrategias compartidas.

La forma de elección de los docentes al inicio del desarrollo de la experiencia fue selectivo, sólo podían trabajar en el CIFMA aquellos docentes que demostraran competencias e idoneidad en la temática indígena actualmente la selección es por orden de merito y lo realiza la Junta Provincial de Clasificación de Docentes. Cabe aclarar que los docentes indígenas y no indígenas que tienen conocimiento y/o especialización en la modalidad bilingüe intercultural son los mejor valorados.

El financiamiento de la institución está a cargo de Ministerio de Educación de la provincia del Chaco, Argentina.

Breve historia de la experiencia

Este proyecto de formación surge a raíz del reclamo de las comunidades aborígenes (toba, wichí y mocoví) realizada en el año 1986 quienes expresaron al Gobierno de la provincia del Chaco su preocupación ante los magros resultados cualitativos y cuantitativos en el ámbito educativo, ya que una ínfima cantidad de niños indígenas egresaban del nivel primario, atribuyéndose, como causales de dicho problema fundamentalmente a que la lengua materna de los niños, en la mayoría de las comunidades, no es el castellano, situación que era ignorada por la escuela ya que los maestros no tienen capacitación específica para educar a niños que hablan otra lengua y que, en el mejor de los casos, tienen una pobre comprensión del castellano.

Como una respuesta del Gobierno de la provincia del Chaco a las inquietudes planteadas en el año 1986 por las comunidades aborígenes y en cumplimiento a la Ley del Aborigen Chaqueño, comienza a funcionar, el 15 de julio de 1987, el 1er curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes.

La historia institucional la podemos dividir en tres etapas:

1ra etapa: preparatoria (1987-1993):

Dado el carácter innovador de la propuesta de EBI impulsada por esta institución que sólo registraba antecedentes en el país, en la vecina provincia de Formosa, esta etapa revistió un carácter experimental. La misma tuvo por objeto primordial la formación e incorporación, en las escuelas primarias y jardines de infantes, afectados al ProEBI, de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA). A partir de 1990, el accionar de la institución se extendió a las escuelas primarias y jardines de infantes afectados al ProEBI con el propósito de apoyar la puesta en marcha de la EBI.

2da. etapa: de institucionalización (1993-1995):

El inicio de esta etapa la marca la creación del "Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen" por parte del Consejo General de Educación (CGE) de la provincia (resolución nº 83/93). Los esfuerzos se orientaron hacia la consolidación de la institución como centro de formación de docentes indígenas afirmando, simultáneamente, su perfil de animador y coordinador del ProEBI (en cumplimiento de lo establecido en el anexo 1 de la resolución de creación). Para ello, se realizan actividades tales como la edición de material bilingüe, actividades de seguimiento en las escuelas, talleres con miembros de las Asociaciones Cooperadoras, ADA, directivos, maestros, etc.

3ra. etapa: de consolidación (1995 en adelante):

A partir de la puesta en marcha, el 19 de abril de 1995, de la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para la EGB 1 y 2, la institución comienza a funcionar como instituto de nivel terciario bajo la dependencia jerárquica de la Dirección General de Nivel Terciario.

Se registran tres momentos importantes en la formación de docentes indígenas en el CIFMA por un lado la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes desde el año 1987 a 1994([5]). Por otro lado, a partir del año 1995 y hasta el año 2000, la formación de maestros bilingües interculturales para la EGB 1 y 2([6]). A partir del año 2000 se crea la formación del profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2([7]).

En su creación contó con el apoyo del Obispado de San Roque dependiente de la Iglesia Católica, del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA), de la Junta Unida de Misiones (JUM) y de la Fundación del Buen Pastor, entre otras organizaciones. En la actualidad las organizaciones indígenas, el Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), organizaciones no indígenas, miembros de comunidades, el Gobierno de la provincia del Chaco y el Gobierno nacional son los que apoyan y sostienen fuertemente este proyecto.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Desde la creación de la institución se han matriculado un total de 337 indígenas.

De la carrera de Auxiliar Docente Indígena (ADA) egresaron 85 auxiliares.

En la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural se observa lo siguiente:

Tabla nº 1: Comportamiento carrera Maestro Bilingüe Intercultural 1995-2000:

Cohorte	Inscriptos	Egresados	Sexo	Etnias		
				Toba	*Wichí*	*Mocoví*
1995-1997	90	9	5 mujeres 4 varones	8	1	-
1996-1998	38	5	5 varones	1	3	1
1997-1999	25	9	7 varones 2 mujeres	8	1	-
1998-2000	24	8	5 varones 3 mujeres	5	3	-

Fuente: elaboración propia a partir de consultas de datos estadísticos

(3) Otorgado por Resolución Nacional nº 767/03 MECCyT.
(4) Resolución nº 107/99 Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE).
(5) Aprobado por Resolución 83/93 CGE.
(6) Aprobada por resolución 116/95 MECCyT.
(7) Resolución nº 1161/02 MECCyT.

En la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe se observa lo siguiente:

Tabla nº 2: Comportamiento carrera Profesor Intercultural Bilingüe 2000-2007:

Cohorte	**Inscriptos**	**Egresados**	**Sexo**	**Etnias**		
				Toba	***Wichí***	***Mocoví***
2000-2003	55	5	1 mujer 4 varones	4	-	1
2001-2004	31	3	1 varón 2 mujeres	3	-	-
2002-2005	28	7	3 varones 4 mujeres	6	1	-
2003-2006	25	12	8 varones 4 mujeres	9	2	-
2004-2007	21	8	6 varones 2 mujeres	7	1	-

Fuente: elaboración propia a partir de consultas de datos estadísticos

La formación de Auxiliares Docentes Indígenas tuvo una cantidad de 85 docentes egresados. En la actualidad todos ellos están trabajando en las escuelas en carácter de titulares.

La formación de Maestros Bilingües Interculturales para la EGB 1 y 2 fue un proyecto que arrojó como resultado de las cuatros cohortes treinta y un alumnos egresados de las etnias toba, wichí y mocoví.

En la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe se cuenta con un total de 35 docentes indígenas egresados.

Todos de los estudiantes y egresados son indígenas. Los estudiantes son todos de nacionalidad argentina y provienen de diferentes comunidades del interior del Chaco y de provincias vecinas (Santa Fe, Formosa y Salta, entre otras).

Los alumnos recibían becas de estudio financiando por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y en este último año recibieron de parte del Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

Los docentes indígenas egresados (cantidad de 151) no son suficientes para cubrir las necesidades educativas de más de 400 escuelas con población aborigen que existen en la provincia del Chaco.

El programa de formación se corresponde con el desarrollo de la modalidad intercultural bilingüe. Se propone fundamentalmente construir una escuela más inclusiva, sabiendo que este proceso requiere asumir con convencimiento que todos pueden aprender, porque el aprendizaje es propio a la condición humana. Aportar a la construcción conjunta de una pedagogía para la diversidad, cuestionar las prácticas escolares diarias, analizar los supuestos y procesos y construir a partir de los errores, desnaturalizar lo cotidiano en el aula y la organización escolar son, entre otras, las acciones que se viene desarrollando. Esto requiere de la búsqueda, del saber que son capaces de superar los obstáculos que se vayan presentando; poder advertirlo, nombrarlos y a partir de allí, elaborar estrategias se superación a corto alcance.

Las lenguas indígenas que se utilizan en la enseñanza son toba, wichí y mocoví.

Los saberes indígenas que se incluyen en el programa de estudio tienen que ver con la his-

toria, la lengua, la cultura, identidad, cosmovisión indígena entre otros.

Los docentes indígenas egresados se encuentran trabajando en las escuelas de sus comunidades de pertenencia, si bien el número de egresados es considerable, no cubren las demandas de las comunidades quienes solicitan que sus hijos sean educados por docentes indígenas.

Los lugares de trabajo de los egresados se corresponden con lo planificados al inicio del proyecto, incluso se han superado ya que las escuelas con población indígena han aumentado notablemente, por ello la demanda de docentes indígenas es mayor.

Después de diecisiete años de la presencia aborigen en las escuelas, aún no se cuenta con datos ciertos sobre el impacto que tuvo en la calidad educativa, la puesta en marcha de la educación intercultural bilingüe en el Chaco. Cabe solo señalar mejoras, que se hacen visibles en una mayor cantidad de niños indígenas que aprueban el primer ciclo, más adolescentes que cursan y terminan el secundario, mayor interés, de los jóvenes en acceder a cursar estudios de nivel superior.

El CIFMA y su proyecto de formación han pasado por instancias de evaluación externa, evaluándose las actividades realizadas por el CIFMA y los logros y dificultades en la implementación de la EBI en las escuelas. Se realizó, además, una evaluación prospectiva referente a las necesidades en cuanto a la formación de docentes indígenas que respondan a nuevos perfiles.

A principios de 1996 comenzó a funcionar en el edificio escolar una biblioteca y centro de documentación especializado en cuestiones aborígenes y en EBI. Dicha biblioteca se encuentra atendida por un personal especializado constituyéndose, poco a poco, en lugar de consulta para estudiantes, docentes, investigadores y público en general.

Las producciones y publicaciones giran alrededor de propuestas para la alfabetización bilingüe, edición de material didáctico, cartillas, todos coordinados y orientados por docentes del CIFMA, sobre todo los docentes indígenas.

La educación brinda a los aborígenes, quizás por primera vez, luego de la conquista europea, la oportunidad de incorporarse como ciudadanos plenos de la sociedad, a valorizar sus conocimientos y saberlos proyectar en función de sus necesidades sobre el conjunto social.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Entre los obstáculos encontrados cabe mencionar:

a) Resistencia, por parte de algunos funcionarios, supervisores, técnicos y maestros no indígenas, hacia el modelo de EBI.
b) Dificultades para lograr un cambio de actitud del docente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla.
c) Limitaciones para contar con material de apoyo para la implementación en el aula de este nuevo modelo educativo, en especial para la alfabetización en lengua toba, wichí y mocoví.
d) Las variaciones dialectales que generan, ciertos conflictos en cuanto a la escritura.

Las limitaciones económicas, culturales, sociales continúan y entre ellas cabe mencionar:

a) Falta de formación general y específica, deficiente en algunos casos, ausente en otros.
b) Falta de recursos económicos de la institución y de los alumnos.
c) Burocracia centralizada que ocasiona retraso, el cual, en algunos casos, tiene que ver con la inserción laboral de los egresados y su desempeño en funciones educativas.

Se superan los obstáculos muchas veces con vocación, otras con ayudas diversas que van desde lo material hasta lo metodológico, investigativo, ayuda mutua, comprensión, etc. e impulsado desde la institución, la realización de cursos, talleres, de jornadas de sensibilización, etc.

Se ha procurado mantener fluidos contactos con diversas instituciones educativas de diversos niveles, con universidades y organizaciones no gubernamentales, apostando por el fortalecimiento de las acciones que vienen desarrollando en relación a la educación intercultural bilingüe como, también, el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

a) Necesidad de especialización en la temática, absolutamente nueva para el país, de formar profesores no indígenas e indígenas.
b) De contar con docentes capacitados para realizar investigaciones y proyectos en áreas tales como lingüística, antropología, patrimonio, etc.
c) Dificultades propias del alumnado tales como: bajo nivel económico, manejo deficiente del castellano, carencia de hábitos y metodologías de estudio.
d) Oportunidad de haber generado un espacio nuevo, sin precedentes en una amplia región que atiende necesidades elementales de un sector importante de la población, hasta ahora rezagado, y con ello un ámbito de referencia y un sinfín de oportunidades para nuevas formas de gestión durante, alrededor y después de la oferta educativa propiamente dicha.
e) El desafío de profundizar y ampliar la aceptación generalizada de la propuesta y su inserción social y así lograr servir de base y referencia para un mejoramiento progresivo de la oferta educativa, y condiciones de vida de la población vinculada con la institución.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

Desarrollar este proyecto educativo de formación de docentes indígenas implica, confiar en la potencialidad que la educación tiene para enfrentar la pobreza, el desempleo, el analfabetismo, la falta de equidad social, la discriminación, situaciones en las que el dominio del conocimiento es muy importante para lograr el desarrollo personal y social. Los aportes al sistema educativo, como, a la formación de los sujetos que se derivan del desarrollo de esta experiencia apuntan a:

a) Construcción de alternativas superadoras de trabajo áulico, que apuntan a mejorar las intervenciones de los docentes en contextos de educación intercultural bilingüe.
b) Intercambiar experiencias, adquirir, construir y consolidar nuevas herramientas teóricas metodológicas, tendientes a lograr calidad educativa en contexto de educación indígena.
c) Contribuir a la integración, a la superación de conflictos, a la generación de alianzas positivas, de nuevas oportunidades en un contexto de respeto por el otro, posibilitar nuevas alternativas para el progreso.
d) Dotar de herramientas apropiadas a la población indígena para enfrentar los desafíos que la actualidad impone.
e) Generar respuestas eficientes que sirvan, tanto a nivel personal como grupal, para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana y la modernidad.

Recomendaciones

Se sugieren las siguientes:

a) Reforzar el desarrollo de las investigaciones sobre el patrimonio cultural y natural.
b) Fortalecer las acciones de gestión de dicho patrimonio.
c) Generar un mayor conocimiento de la región, su pasado y presente cultural y natural, posibilidades y perspectivas de integración.
d) Analizar y generar opciones de desarrollo social y laboral con posibilidades reales de éxito.
e) Proveer desde el Estado nacional la posibilidad de garantizar la capacitación, acompa-

Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján([1])
(Argentina)

Beatriz Gualdieri (*)
María José Vázquez (**)
Marta Tomé (***)

Datos descriptivos básicos

La experiencia que referiremos se viene desarrollando en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), universidad pública cuya sede central está en la ciudad de Luján (provincia de Buenos Aires, Argentina), desde el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) del Departamento de Educación. El AEIEA fue creada formalmente en 1999 respondiendo a la necesidad de abrir un espacio institucional desde donde pensar y actuar la educación considerando las especificidades que se plantean -para la práctica docente, el currículo, las políticas educativas, etc.- en contextos donde coexisten conflictivamente la escuela tradicional y los pueblos originarios y/u otros grupos social, cultural y económicamente marginados.

Las acciones que desarrollamos desde el AEIEA se caracterizan por la interacción entre las tres dimensiones de la educación superior: docencia, investigación y extensión.

Partimos de una concepción circular en cuanto a la vinculación entre investigación y docencia, donde la primera, en cuanto construcción de conocimiento, se entrelaza con una práctica docente que interviene en la realidad. Dicha intervención se concreta a partir de la extensión, que consideramos el eje de nuestro compromiso con la construcción de espacios interculturales.

La realización de cursos que convocan en el mismo espacio a docentes y miembros de pueblos originarios y/o de otros grupos socioculturales marginados, permite activar tal concepción. Se trata de la promoción de espacios pensados para iniciar y/o fortalecer un diálogo que parte de la problematización de las realidades heterogéneas, y posibilita construir conocimiento situado y crítico para modificar las prácticas socioeducativas. En tal sentido, desde 2004, se vienen implementando cinco cursos de extensión universitaria([2]): "Educación Intercultural" y "Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión"([3]), "Educación Intercultural II" y "Conocimiento y diagnóstico de la diversidad", y "Educación Intercultural Bilingüe".

Todas las acciones de extensión se entrelazan, continua y sostenidamente, con tareas curriculares que cumplimos en las carreras de licenciatura y profesorado en Ciencias de la Educación y licenciatura en Educación Inicial, mediante las asignaturas optativas "Educa-

---

(*) Docente, coordinadora del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. bgualdieri@yahoo.com.
(**) Presidenta de la Asociación Civil Alfar. mjvazq@gmail.com.
(***) Docente, integrante del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. martaygordo@yahoo.com.ar.
(1) Las autoras agradecemos especialmente la colaboración de Marcela Lucas y Lila Scotti, cuyas observaciones y sugerencias enriquecieron el presente texto.
(2) La carga horaria de cada curso es de 96 horas, distribuidas en cinco encuentros presenciales (40 horas) y trabajo no presencial (56 horas). Los encuentros presenciales se realizan en dos días consecutivos y reúnen en un espacio común a todos los participantes.
(3) Estos cursos se han implementado en tres oportunidades: 2004 (en Buenos Aires y Formosa), 2005 (en Buenos Aires y Los Toldos) y actualmente (en Jujuy y Río Negro).
En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

ción Intercultural Bilingüe" y "Educación Intercultural", ésta última incluida como obligatoria, a partir de 2008, en el plan de estudios de Educación Inicial. La interacción entre estas asignaturas y las actividades de extensión se concreta, fundamentalmente, con la participación de los estudiantes universitarios([4]) en espacios pedagógicos compartidos con los participantes de los cursos de extensión, y en pasantías y trabajos finales de graduación. Dado que consideramos que la diversidad es inherente al propio proceso educativo, en cualquier nivel y/o ámbito, apuntamos siempre a la interacción entre los espacios de la docencia universitaria y la extensión.

Los colectivos que participan en los cursos de extensión son intencionalmente heterogéneos (véase tablas nº 1 y nº 2). Asumimos, de este modo, el desafío de aceptar postulantes sin exclusiones de titulación académica; desafío no sólo educativo, sino también social, pues pretendemos incluir a personas que no han tenido oportunidad de formarse académicamente. Hasta la actualidad han participado de los cursos de extensión 380 personas, de las cuales el 45% se autoidentifican como miembros de pueblos originarios o indígenas([5]).

El equipo responsable está integrado, actualmente, por dos profesoras (una pedagoga y una lingüista) del Departamento de Educación de la UNLu y varios profesionales y colaboradores, fundamentalmente miembros de la Asociación Civil Alfar. Al equipo permanente que inició las actividades en 2003, se han sumado, en diferentes momentos, especialistas que coordinaron seminarios sobre aspectos específicos en encuentros presenciales([6]).

En lo que se refiere a los procesos de investigación inherentes a la propuesta global, estos comprenden lecturas de la realidad (investigaciones) y proyectos de intervención que los participantes de los cursos presentan para su acreditación. Al mismo tiempo, se ha iniciado un proceso de investigación interdisciplinaria y participativa sobre diferentes dimensiones involucradas tanto en el diseño curricular como en la metodología de la formación de docentes y otros actores de las comunidades educativas, no sólo en el sistema educativo formal sino también en los espacios sociales más o menos institucionalizados donde exista intencionalidad educativa. En este marco se viene realizando un diagnóstico sociolingüístico (docentes/alumnos) así como una investigación exploratoria sobre la imagen de los pueblos originarios en las escuelas.

Respondiendo al incipiente desarrollo alcanzado en Argentina, tanto por la implementación como por el análisis de las condiciones concretas de la realidad en que se inserta la llamada "educación intercultural", acompañamos las acciones curriculares y de extensión con investigaciones que procuran sistematizar los conocimientos y experiencias de los diversos actores reales de la educación.

Otras actividades de extensión consisten en el asesoramiento, acompañamiento y apoyo a experiencias, organizaciones e instituciones sociales, culturales y/o educativas; la producción de materiales didácticos y de difusión; y la constitución de redes interinstitucionales y/o entre sujetos que potencialmente puedan intervenir en su realidad. La conformación y fortalecimiento de redes constituye un objetivo prioritario que se concreta específicamente en la organización e implementación de encuentros locales y regionales en distintos lugares del país, donde se propugna el diálogo y la reflexión conjunta entre docentes, pueblos originarios, y otros actores educativos.

---

(4) En este texto utilizamos las formas gramaticales masculinas como forma "neutra" para referirnos a personas de todos los géneros, salvo mención específica en contra.

(5) En la Argentina, la autoidentificación como "indígena", "originario" o "aborigen" no está exenta de conflicto debido a la historia de invisibilización y/o marginación propia de la construcción del estado-nación. Cabe mencionar también la categoría de "descendiente", frecuentemente utilizada. En este texto usamos indistintamente "indígena" y "originario".

(6) Los seminarios permitieron entrecruzar temáticas específicas como: cosmovisiones, matemáticas y astronomía, historia oral, economía, arte y creatividad, educación popular, y otras.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

Las acciones de esta experiencia son parte de un proceso integral que, como ya se mencionó, apunta a la intervención en la realidad, y responden a una problemática socioeducativa que se caracteriza por a) La negación histórica de la diversidad cultural, silenciada en aras de la homogeneización. b) La indiferencia del sistema educativo ante la diversidad, que reproduce así un modelo ideológico en el cual no hay lugar para una real democracia y participación; indiferencia que se refleja en: la expulsión sistemática del sistema educativo de importantes sectores por razones socioculturales y lingüísticas; la falta de formación docente para el reconocimiento y trabajo con la diversidad; la ausencia de espacios académicos donde se trabaje esta temática en profundidad y de manera sistemática; la exclusión histórica de grupos y personas que no han tenido oportunidad de formarse para intervenir protagónicamente en las propuestas educativas para ellos diseñadas.

Los contextos multiculturales son un dato de la realidad y pueden existir varias maneras para abordarla: la "interculturalidad" es una de las propuestas. Es entonces que aparecen preguntas que tensionan el concepto: a) En sociedades como la nuestra, marcadas por contextos multiculturales y por desigualdades estructurales, ¿cómo se resuelve la tensión emergente de una percepción en la que "diferencia" se opone a "igualdad"? b) ¿Cómo ser concientes de que igualdad no es lo mismo que homogeneidad?, ¿cómo reconocer que la antinomia no es igualdad–diferencia sino igualdad-desigualdad? c) ¿Cómo se construye la "universalidad"?, ¿quién define los valores que son para todos?, ¿cómo se llega a esa definición, a través de qué procesos y mediaciones?, ¿en qué nos fundamentamos para defender esa universalidad? d) ¿No puede la "interculturalidad" convertirse en una fórmula vacía que actúe como dispositivo del poder en cuanto término "políticamente correcto" para lograr consenso rápido? ¿O un eslogan, en el discurso público, que parezca "uniformar las propuestas nacionales"? ¿O un "instrumento de integración" teñido de un pluralismo tolerante? e) ¿Por qué, si se trata de una propuesta superadora, la "educación intercultural" en nuestro país está focalizada en los pueblos originarios y no en toda la sociedad?

Es así que buscamos constituir un espacio que, excediendo el dominio de los contenidos curriculares y/o la focalización en un único tipo de destinatario, tienda siempre a reconocer y problematizar críticamente la multidimensionalidad y heterogeneidad de los contextos educativos, incluyendo necesariamente allí nuestra propia práctica, mediante una continua revisión de parámetros que apunta a la "desnaturalización", proceso imprescindible para una factible interculturalidad.

En tal sentido, son objetivos específicos de nuestra propuesta: a) Promover espacios de encuentro caracterizados por la heterogeneidad de sus actores. b) Generar experiencias concretas para la comprensión del significado de la didáctica como instancia ético-política. c) Desarrollar redes intergrupales e interinstitucionales que vuelvan sustentable un proceso formativo a largo plazo. d) Activar la construcción de instrumentos teóricos y metodológicos a fin de recrear las potencialidades culturales mediante la investigación, la reflexión crítica y la acción transformadora.

Pretendemos, de este modo, la formación de sujetos sociales críticos que, desde una perspectiva interdisciplinaria y un enfoque educativo participativo y democrático, consideren a la diversidad, no para "integrar" a los grupos marginados al proyecto hegemónico, sino para favorecer su participación en la construcción de un proyecto sociopolítico de igualdad en la diferencia. Así, incentivamos a los protagonistas del sistema educativo para que se asuman como sujetos autónomos, promotores de cultura, con conciencia histórica y capacidad de crear y recrear conocimiento con sentido transformador. Finalmente, aspiramos a contribuir con la formación y actualización sobre la problemática educativa vinculada con distintas culturas, históricamente negadas por el sistema educativo, que coexisten en nuestra sociedad.

La propuesta de formación (en extensión y en los trayectos curriculares) se apoya en un enfoque pedagógico-didáctico sustentado en la revisión de posturas intelectuales y experiencias acumuladas, mediante lecturas problematizadoras que permiten pensar la realidad desde tiempos y espacios cotidianos, desde la historicidad de los sujetos, diversos y heterogéneos.

En ese proceso, la investigación constituye un elemento estratégico. Partimos de una redefinición de la relación asimétrica que caracteriza los roles tradicionales del "docente" y el "estudiante", el investigador y el investigado, el sujeto y el objeto de investigación, proponiendo una postura dialógica de co-construcción del conocimiento entre los sujetos sociales involucrados. En todos los casos la indagación se realiza con la participación activa de los miembros de las comunidades educativas, entendiendo por "comunidad educativa" no sólo a la que involucra al sistema educativo formal sino también a los espacios sociales más o menos institucionalizados donde existe intencionalidad educativa.

Es en el trabajo en terreno donde se plasman las lecturas de la complejidad de la realidad social a través de la investigación, activando una posterior intervención pedagógica. Los Círculos de Reflexión([7]) son los espacios locales que permiten realizar, colectivamente, tales acciones. El curso "Formación de coordinadores de círculos de reflexión" constituye la instancia de formación específica.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

El AEIEA, conformada hasta el momento por dos docentes, depende directamente del Departamento de Educación, que es el nivel responsable de legitimar académicamente nuestras acciones. En lo que respecta a los aspectos económicos, la Universidad asume parcialmente el financiamiento mediante los cargos docentes, la adquisición de bibliografía especializada, el uso de infraestructura y servicios (por ejemplo, imprenta), el otorgamiento de subsidios a la extensión. El involucramiento de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en las actividades realizadas conjuntamente garantizó, en gran medida, aspectos operativos, como la infraestructura necesaria para la implementación de los cursos (espacios, materiales, alojamiento y comida de los participantes, etc.), así como pedagógicos, como la constitución del equipo docente con miembros del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte (IIPMV). Cabe señalar que las actividades realizadas en el interior del país cuentan, en todos los casos, con el compromiso de organizaciones y/o instituciones locales que cubren, total o parcialmente, aspectos operativos, como infraestructura, alojamiento del equipo y, eventualmente, movilidad a la zona. Como expresión de nuestro enfoque de diálogo horizontal y participación plena, cuidamos que las responsabilidades sean compartidas, en la medida de las posibilidades de los participantes. De este modo, evitamos las prácticas paternalistas, frecuentes en las acciones que involucran a los sectores más marginados de nuestra sociedad.

Breve historia de la experiencia

El relato de nuestra experiencia nos permite reconstruir el proceso que nos ha conducido a las preguntas y los planteamientos que sustentan, actualmente, nuestras acciones. La creación del AEIEA, en 1999, dio continuidad formal a un sinnúmero de actividades que se venían de-

(7) Propuesta desarrollada desde el Instituto de Pensamiento y Cultura para América Latina (IPECAL), de México, por el Dr. Hugo Zemelman y equipo.

sarrollando informal y esporádicamente, desde 1992, mediante la participación en instancias curriculares (clases en asignaturas, tutorías) y acciones de extensión (apoyo y asesoramiento a experiencias, participación en seminarios y talleres). Antes y después de la creación del área, las acciones se sustentan en las demandas de distintos tipos de organizaciones e instituciones vinculadas con la educación y/o con diversos actores sociales.

En el contexto del año 2001, la Mesa de Trabajo de Pueblos Originarios (constituida por indígenas de diferentes pueblos) toma las instalaciones del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) en repudio a la forma inconsulta de inclusión, por primera vez, de la variable étnica en el Censo Nacional. Simultáneamente la CTERA cuestiona la aplicación del censo, lo que determina que ambos reclamos propiciaran un debate sobre la problemática educativa. Desde el AEIA se recogieron estos reclamos, iniciándose entonces una relación estable y continua, tanto con la organización indígena como con el gremio docente. Desde entonces hemos venido articulando y fortaleciendo redes con y entre diversos tipos de organizaciones e instituciones vinculadas con el sistema educativo, situadas en la mayoría de las regiones del país, para alcanzar la sistematicidad de acciones en el campo de la "educación intercultural".

Como producto de la relación con la CTERA, sus sindicatos de base y la Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios, se co-organizaron encuentros temáticos zonales y regionales, que contaron con la asistencia de entre cien y doscientos participantes en cada caso. Es en tal marco que, en septiembre de 2003, llevamos a cabo, en la sede central de la UNLu, el "1er. Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los Pueblos Originarios y la Escuela", que involucró a más de 1.000 asistentes de diferentes regiones del país y el continente. Este evento permitió realizar un diagnóstico sobre la realidad educativa nacional y la necesidad de espacios de intercambio y reflexión (Gualdieri, 2004). Recogiendo las demandas expresadas desde diferentes lugares del país, iniciamos a fines de ese año un proceso de diseño de un potencial postítulo "Educación y multiculturalidad", que se concretó parcialmente en la implementación de los cursos de extensión a partir de 2004, y que dio lugar a la conformación de un Círculo de Reflexión integrado por el equipo responsable([8]). A partir de este Círculo se constituye la asociación "Alfar: un espacio para pensar-hacer desde las identidades".

El trabajo con una organización de alcance nacional como la CTERA y sus sindicatos de base provinciales([9]) permitió que nuestras acciones se extendieran hacia todo el país y recogieran demandas particulares de diferentes contextos escolares. Tanto en los distintos tipos de eventos como en las acciones de formación, contamos con la participación activa de organizaciones populares y/o indígenas. Cabe ejemplificar con el curso de extensión actualmente implementado en Jujuy, originado en previas participaciones en encuentros organizados por el sindicato provincial (Tilcara, 2006; Humahuaca, 2007).

Desde inicios de 2004, y en el marco de un Convenio de colaboración entre UNLu y la Asociación Mapuche Barrio Los Eucaliptus (Los Toldos, Buenos Aires), apoyamos el proyecto de revitalización lingüístico-cultural mapuche de la Asociación e implementamos en Los Toldos una réplica del curso "Educación Intercultural", organizada por la Asociación y el instituto de formación docente local.

Otra organización indígena con la cual realizamos actividades regularmente es la Asociación Civil "Educadores Originarios" (Formosa). Se trata de una organización autogestionada que aglutina a docentes y auxiliares docentes de los tres pueblos originarios formo-

(8) Desde sus inicios, en este Círculo de Reflexión han participado, conjuntamente con las docentes responsables, miembros de pueblos originarios (mapuches) y otros que no lo son, con diferentes niveles educativos: estudiante de profesorado, docente de secundaria, licenciada en Ciencias Políticas, líder sin título terciario, quienes al mismo tiempo fueron cursantes. Dos de los integrantes iniciales hoy no forman parte del Círculo, pero se han incorporado otros dos: una docente terciaria y un profesor de cerámica (aimara).

(9) Especialmente de Buenos Aires, Formosa, Jujuy, Neuquén, Río Negro, Santa Fe y CABA.

señós: *toba-qom, pilagá* y *wichi*, que surge en 2004, simultáneamente con la participación de algunos de sus miembros en nuestros cursos de extensión, y que se ha ido fortaleciendo con el apoyo que venimos concretando, principalmente a través de cursos organizados conjuntamente.

La presencia en nuestros cursos de miembros de organizaciones como, por ejemplo, el Movimiento *Moqoit* Justicia y Paz (*mocoví*, Chaco), la Mesa de Trabajo *Fiske Menuko* (*mapuche*, Río Negro), la *Wak'a* de Parque Avellaneda (aimara y quechua, Ciudad de Buenos Aires), la agrupación *No'qxaxanaq* (*toba-qom*, La Plata), ha originado una vinculación estable con tales colectivos. Asimismo, venimos colaborando con la planificación de acciones educativas del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE).

En el ámbito del sistema educativo, resultan relevantes las articulaciones realizadas con Institutos de Formación Docente([10]), proyectos universitarios de investigación y extensión([11]), organismos oficiales([12]) y organizaciones no gubernamentales([13]).

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

En los cursos de extensión contamos con la participación de un total de 380 personas, de las cuales 70% mujeres y 45% indígenas. Una de las características de la propuesta, como ya se mencionó, ha sido la heterogeneidad, en diversas dimensiones, que se expresa en el perfil de los participantes (véase tabla nº 1).

Tabla nº 1 - Perfil de los participantes

Provincias de origen	Pertenencia étnica	**Nivel educativo**	**Ocupación**
Buenos Aires Chaco Chubut Formosa Jujuy Mendoza Neuquén Río Negro Salta Santa Fe Tucumán Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)	*aimara* *diaguita-calchaquí* *guaraní* *kolla* *mapuche* *mocoví* *pilagá* *quechua* *tehuelche* *toba-qom* *wichi* "criollo"	Primario Secundario Terciario: maestro de grado maestro bilingüe MEMA([14]) ADA([15]) profesor enfermera Universitario	agente sanitario albañil comerciante desocupado director/vicedirector docente documentalista empleada doméstica empleado empleado público enfermera estudiante gremialista guía de turismo líder comunitario orientador indígena tapicero trabajador social tutor intercultural

Fuente: elaboración propia

(10) En las provincias de Buenos Aires (La Plata, Los Toldos y La Matanza), Río Negro (Fiske Menuko), Chaco y Formosa.
(11) Proyectos y profesionales de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
(12) (a) Ministerio de Educación de la Nación: Programa de Calidad de Vida y Desarrollo Económico Social (PROVIDA) de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, y Programa de Promoción de la Universidad Argentina de la Secretaría de Políticas Universitarias. (b) Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente (CePA). (c) Ministerio de Educación Provincial de Salta: Sub-Programa de Investigación-Capacitación en EIB.
(13) Alfar (CABA), Silataj (CABA-Salta) y Equipo de Educadores Identidades (La Plata).
(14) MEMA: Maestro Especial para la Modalidad Aborigen (Formosa).
(15) ADA: Auxiliar Docente Aborigen (Chaco).

La mayoría de los participantes tiene vinculación con el sistema educativo, tanto en zonas urbanas y periurbanas como rurales; son muy diversos, también, los espacios en que se desempeñan (véase tabla nº 2).

Tabla nº 2 - Inserción en el sistema educativo

Áreas curriculares	Niveles	Modalidades	Población atendida
lengua matemática ciencias sociales ciencias naturales artes plásticas música educación física artesanía lengua indígena	inicial primario secundario terciario universitario	Formal: común técnica agrícola adultos aborigen especial No formal	indígenas inmigrantes niños en situación de calle niñas madres “travestis”

Fuente: elaboración propia

Considerando las características de los participantes (específicamente su origen) la propuesta involucra instancias no presenciales (en los lugares de residencia), que consisten en las actividades, individuales y grupales, que los participantes realizan en el ámbito local durante todo el proceso([16]). Este trabajo cuenta con la tutoría de los coordinadores, vía Internet y/u otros medios de comunicación, e incluye el trabajo en terreno con colectivos docentes o grupos locales, la realización de encuentros en la modalidad de Círculo de Reflexión, y la sistematización de ese trabajo.

Los Círculos de Reflexión tienen un papel relevante ya que constituyen el espacio para revisar las lógicas de pensamiento y generar acciones creativas, en torno a qué se hace y porqué se hace en la práctica educativa. Se trata de un espacio que promueve la enseñanza y el aprendizaje como procesos basados en la necesidad de “sospechar” de las propias construcciones parametrales y analizar mitos, creencias y ritos que las conforman([17]).

La metodología semipresencial planteó, también, la necesidad de un fuerte componente de materiales específicos diseñados para acompañar el trabajo autónomo, que contemplaran las características de los destinatarios (tanto individuales como educativas y/o el origen sociocultural) y de los contextos socioculturales y lingüísticos en que se insertan sus prácticas educativas. En tal sentido, se diseñaron y elaboraron distintos tipos de materiales, en diferentes formatos (impresos, audio, video), de manera de garantizar la heterogeneidad. Es así que, por ejemplo, se produjeron módulos de actividades para cada curso, acompañados por una selección de materiales de apoyo bibliográficos profundas pesquisas bibliográficas y de fuentes, así como la sistematización de la experiencia previa y en curso del equipo responsable([18]). Los reajustes continuos de ese material pretenden, además, la adecuación a los contextos y los grupos específicos. Es decir que evadimos la estandarización apostando a la situación.

Como parte de este trabajo, en 2005 se elaboró un informe de la investigación interdisciplinaria y participativa realizada en el marco de los cursos implementados en 2004-

(16) Para el diseño e implementación de las instancias no presenciales fue importante la colaboración del equipo de Educación a Distancia de la UNLu.

(17) Hasta el momento, se han constituido 20 Círculos de Reflexión en diferentes lugares del país donde desarrollan sus actividades cotidianas los participantes de los cursos.

(18) Se elaboraron tres versiones de los cuatro módulos de actividades correspondientes a los cursos del primer nivel (2004, 2005 y 2007), cuatro guías de trabajo para los cursos del segundo nivel, y cuatro módulos específicos para el curso que se está realizando en Formosa.

2005([19]). Este proceso de investigación continúa y en diversos espacios académicos hemos presentado algunos avances y/o reformulaciones([20]).

Otra tarea inherente al proceso fue la organización y/o fortalecimiento de espacios de documentación y/o bibliografía para poner a disposición de los diferentes actores educativos fuentes para el enriquecimiento de las prácticas y la formación. Por un lado, se ha buscado incrementar el acervo de la Biblioteca de la UNLu con materiales apropiados y accesibles. Por otro lado, desde el inicio de las actividades se fue constituyendo un acervo multimedial circulante, que incluye materiales en diferentes soportes (impresos, de audio y video). La mayoría de los materiales ha sido adquirido por donaciones o es parte de las bibliotecas personales del equipo y colaboradores.

Cabe señalar que, dadas las condiciones sociolingüísticas del país, la interacción en las actividades se lleva a cabo en castellano, que funciona como lengua franca asegurando las posibilidades de diálogo en los contextos heterogéneos que buscamos constituir. Sin embargo, sabemos que frecuentemente el diálogo en los espacios no presenciales se concreta, por ejemplo, entre los toba-qom de Formosa y entre los aimara de la Wak'a, mediante la interacción en lengua originaria. Tanto en los encuentros presenciales como en las actividades a distancia, incentivamos la inclusión explícita de conocimientos y saberes que no están presentes frecuentemente en la educación formal.

En su mayoría, los participantes de nuestros cursos han continuado implementando acciones de intervención desde sus ámbitos de pertenencia en el sistema educativo y/o en sus comunidades de origen. El impacto de su participación en los cursos se refleja en el tipo de actividades que se vienen realizando y que pueden agruparse en cuatro ejes básicos de intervención: organización de la comunidad en torno a la educación intercultural; intervención en el sistema educativo y sus instituciones ante la educación intercultural; acciones entre comunidades, docentes e instituciones; y actividades en la sociedad y sus niveles de conciencia. Estos ejes se concretan en múltiples acciones: fortalecimiento de organizaciones sociales; sostenimiento de espacios de reflexión y revalorización cultural; creación de espacios sistemáticos de diálogo entre escuela y comunidad; modificaciones curriculares; diseño de proyectos áulicos; acciones extracurriculares en escuelas; diseño y producción de materiales didácticos; evaluaciones institucionales; actividades de capacitación docente; proyectos y acciones en la formación docente; sostenimiento de redes de escuelas; educación comunitaria o no formal; difusión a través de medios de comunicación. Es posible decir que la propuesta que venimos desarrollando tiene un impacto diversificado, tanto en cuanto a los actores y beneficiarios como a la cobertura geográfica y a los espacios institucionales que abarca.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Entre los obstáculos encontrados en el sostén de nuestra experiencia cobran relevancia aquellos de índole económica. La experiencia comienza en 2001, año atravesado por un contexto de profunda crisis en nuestro país, que afectó a personas e instituciones. En este

---

(19) Informe Final del Proyecto "Educación y Multiculturalidad. Formación de coordinadores, ajuste curricular y diseño de materiales", diciembre 2005.

(20) Por ejemplo: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación (Buenos Aires, 2006); Foro Mundial de Educación. Encuentro sobre la Formación Universitaria en Educación y las Necesidades de la Educación Pública (Buenos Aires, 2006); Primer Encuentro de Extensión Universitaria de la UNLu (Luján, 2006); Jornadas de Educación y Derechos Humanos de la Ciudad Bs. As.: Pueblos Originarios, migrantes y DDHH (2005); Seminario "Educación, culturas y sujetos en América Latina"-CTERA (Buenos Aires, 2005); Seminario Internacional "Intercambio de Experiencias Educativas Interculturales"-CREFAL, (Michoacán, México 2004); V Jornadas Nacionales Malestar Docente y II Jornadas Regionales Noroeste Argentino (NOA) y Noreste Argentino (NEA) Identidades Culturales (Corrientes, 2003).

marco, el inicio de los cursos se vio (y aún se ve) cruzado por la precaria situación socioeconómica de los participantes, que en muchos de los casos pertenecen a comunidades distantes de los centros urbanos, por lo cual la asistencia a encuentros implica traslados y alojamiento. Asimismo, destacamos las dificultades para el acceso a medios de comunicación (esenciales para las acciones no presenciales), a bibliografía y materiales de apoyo, así como para la comunicación entre todos los participantes.

Desde el punto de vista sociocultural, la dificultad en la revisión de los parámetros de pensamiento se vio reflejada en distintos aspectos. Por un lado, las concepciones sobre roles y participación plantearon un desafío para la ruptura de las relaciones jerárquicas (docente/estudiante, de clase, interétnicas, maestro/auxiliar) y la conformación de un colectivo. El discurso y práctica académicos constituyeron también una barrera en el desarrollo de los cursos debido a las dispares habilidades académicas previas así como a los estilos y prácticas comunicativas diferentes. Del mismo modo, los juicios previos tanto como los roles institucionales obraron como limitante.

Los obstáculos institucionales que encontramos en el desarrollo de la experiencia alcanzan tanto a las macro como a las micro-instituciones. Con respecto a las instituciones educativas locales, la justificación y legitimación de la participación en los cursos fue una dificultad frecuente para los participantes. Del mismo modo, algunos organismos gubernamentales de las distintas jurisdicciones, han reaccionado a nuestras actividades sea con indiferencia, sea con animadversión. Tales obstáculos determinaron discontinuidades e irregularidades en la participación.

Los roles fijos característicos de las instituciones suelen obstaculizar, también, las posibilidades de participación de todos los involucrados. Las características innovadoras del enfoque "intercultural" exigen una apertura en la construcción de vínculos flexibles que incentiven una participación efectiva. Por otro lado, observamos que muchas veces lo institucional opera como "protección" dificultando la apropiación de la pertenencia y pertinencia de la construcción colectiva.

Destacamos que una realidad con la que frecuentemente nos encontramos son los cambios en las políticas institucionales, como resultado de la renovación de autoridades, que involucran en muchos casos cambios en las prioridades afectando la continuidad de las actividades concretas.

Las normativas jurisdiccionales no contemplan, salvo excepciones, la especificidad del enfoque intercultural, aspecto que se refleja por ejemplo en la posibilidad de formalización de convenios interinstitucionales con diversas organizaciones populares, especialmente indígenas, o en la falta de legitimación de la participación en las acciones educativas que les competen.

En general, las dificultades mencionadas, especialmente del orden socioeconómico e institucional, pudieron superarse mediante la opción metodológica por la semipresencialidad; la gestión de subsidios e infraestructura ante diversas instituciones([21]); la flexibilidad para modificar las acciones previstas; la cooperación entre equipo, participantes, allegados y colegas; y el trabajo grupal en círculos con roles diferenciados.

Debido a que consideramos que cada obstáculo constituye un potencial desafío, en el siguiente acápite recuperamos aquellos aspectos que continúan siendo limitantes de la propuesta y que constituyen nuevos desafíos a futuro.

(21) Destacamos aquí los subsidios recibidos, en dos oportunidades, del Ministerio de Educación de la Nación: en 2005, a través del Programa de Calidad de Vida y Desarrollo Económico Social-PROVIDA y, en 2007, en el marco de la primera convocatoria para proyectos "Un puente entre la universidad y la sociedad" del Programa de Promoción de la Universidad Argentina.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Como ya se mencionó, nuestro interés inicial fue la implementación de un programa de formación y actualización que aportara a producir cambios en la educación a través de la capacitación de quienes tienen a su cargo tareas pedagógicas, y que permitiera abrir el acceso a múltiples destinatarios, sin exclusiones de titulación académica. Es decir que proyectábamos una carrera de postítulo para docentes y, a la vez, de formación para miembros de pueblos originarios sin títulos docentes e idóneos (conocedores de su cultura) no reconocidos por el sistema educativo. La necesidad de sujetos protagónicos, que incidan activamente en las decisiones de política educativa, implica la legitimación de los mismos en los términos que el sistema determina, una acreditación formal que desde nuestras acciones actuales nos vemos imposibilitados de otorgar y que constituye una aspiración insatisfecha.

La concreción parcial de nuestros propósitos mediante los cursos nos plantea actualmente el desafío de realizar el seguimiento, sistematización y evaluación continuos de las acciones y reflexiones de actores diseminados en todo el país. ¿Cómo apoyar las prácticas educativas cotidianas? ¿Cómo fortalecer las redes? ¿Cómo incluir activamente a los participantes en nuevas acciones? ¿Cómo continuar el proceso de construcción de conocimiento sobre la educación intercultural en Argentina?

La conformación de un equipo docente estable que incluya, no solamente al equipo actual, sino también a sujetos y colectivos que, en diferentes lugares, vienen sosteniendo y fortaleciendo los Círculos de Reflexión locales, constituye otro desafío. La dinámica de trabajo se sustenta en un proceso continuo de comunicación, que involucra reuniones frecuentes en Círculo de Reflexión. ¿Cómo hacerlo con equipos locales? La descentralización y regionalización de nuestras actividades ha sido un desafío continuo desde el inicio, que hemos podido sostener mínimamente y con gran esfuerzo de todos los involucrados. La falta de financiamiento continuo y la realidad socioeconómica y laboral de los sujetos involucrados obstaculiza el compromiso necesario, en tiempo y energía, para consolidar un equipo ampliado y fortalecer el diálogo iniciado.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

La búsqueda de una propuesta epistémico/didáctica implicó construir un abordaje apropiado para las múltiples heterogeneidades inherentes a las realidades que pretendíamos abarcar. Supuso evitar la reproducción de la escolarización propia del sistema educativo en todos sus niveles.

Construimos la propuesta poniendo al diálogo en el centro([22]). Concebimos un diálogo sustentado en la revisión de parámetros con conciencia histórica, procurando desocultar las lógicas de organización de nuestro pensamiento para abordar una genuina educación intercultural. En tal sentido, implicó un esfuerzo de todos (docentes y estudiantes) precisar la perspectiva o lectura ya construida en la propia subjetividad de modo de poder reconocer la existencia de otras múltiples interpretaciones con las cuales establecer diálogo, y así revisar la interpretación propia, ponerla en tensión y, eventualmente, reconstruirla crítica-

(22) Consideramos que el diálogo implica reconocernos mutuamente como sujetos que tratamos de construir desde nuestra multidimensionalidad constitutiva (cognición, cuerpo, afectos, etc.); que podemos tener acuerdos, desacuerdos o diferentes puntos de vista; que ninguno aspira a la verdad absoluta y reconocemos que el conocimiento no es un absoluto sino algo en constante proceso de construcción. Dicha construcción, no es un proceso estrictamente individual sino que se genera en espacios particulares de interacción (laborales, académicos, vivenciales, etc.).

mente o construir una nueva.

Los debates e interacciones en el espacio del círculo del equipo responsable (véase nota 8) establecieron una práctica dialógica superadora de las asimetrías propias del conocimiento académico universitario; esto nos posibilitó "sospechar" de los parámetros desde los que trabajamos, ponernos en duda, cuestionarnos, alentarnos, debatir temáticas, analizar conflictos, tomar decisiones. Llevamos a la práctica aquellos aspectos que promovemos que se concreten en las prácticas de los cursantes. Al suspender preconceptos, tanto al interior del propio Círculo de Reflexión como en los cursos, se logró el acercamiento a una real escucha de las ideas de "el otro", que han enriquecido acciones, metodologías, concepciones, prácticas. El diálogo, como categoría y como práctica, se instauró al interior de los Círculos de Reflexión y en las relaciones entre ellos.

Este proceso condujo a la autoafirmación de los participantes, que redundó en su protagonismo, observable no sólo en el diálogo entre pares, sino también con los autores propuestos en los materiales bibliográficos; un diálogo continuo entre bibliografía y experiencia propia destinado a constituir relaciones críticas. El desarrollo de los proyectos de intervención así como la interrelación, la retroalimentación y la reciprocidad generada entre ellos constituyeron un índice del protagonismo alcanzado, sustentado en las prácticas dialógicas siempre promovidas en los cursos.

Asumir un proceso de formación desde la perspectiva del diálogo implica una mayor responsabilidad, trabajo y apertura de ambas partes. Por eso nos planteamos que éste es el primer paso en términos de la ruptura de parámetros, por parte tanto de profesores como de estudiantes.

Recomendaciones

Si la educación intercultural constituye un camino, es posible ir construyéndola en situaciones de enseñanza y aprendizaje, mediante la ruptura de asimetrías y lógicas de pensamiento. Es así que consideramos conveniente que la construcción de aprendizajes significativos en los distintos ámbitos de formación se centre en acciones y actitudes como:

a) favorecer la valoración de lo nuevo y desconocido, rompiendo con la premisa de "lo único" y "lo verdadero", de lo determinado; b) generar espacios para que todos los conocimientos se visibilicen; c) trabajar el conocimiento "pasándolo" por la experiencia personal y por los saberes y experiencias acumuladas de todo el grupo; d) promover la ruptura del individualismo fortaleciendo estrategias de construcción colectiva; e) recuperar la centralidad de los sujetos en su integridad de facultades (cognitivas, identitarias, socioculturales, emocionales, volitivas, etc.); f) incentivar el protagonismo (de docentes, alumnos y comunidad) elaborando un diseño curricular en cuyos contenidos se favorezca la presencia de voces locales; g) apuntar al fortalecimiento de la democracia, a través del desarrollo de una cultura participativa y de gestión pública, partiendo de la escuela como espacio de ejercicio democrático de los derechos.

Construir entre diversos un proyecto colectivo es empezar a entender la diversidad: éste es el aprendizaje de mayor valor que esta experiencia nos deja. Generar y sostener este tipo de proyectos, desde los propios espacios en que nos constituimos como educadores, es nuestra recomendación final.

Referencias bibliográficas

Gualdieri, Beatriz (2004) Argentina: educación e identidades en debate. Qinasay-Revista de Educación Intercultural Bilingüe, 2: 177-186 (PROEIB Andes-GTZ, Cochabamba).

Bolivia

El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés
(Bolivia)

Julio A. Mallea Rada (*)

Datos descriptivos básicos

El Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria fue creado por Resolución del Honorable Consejo Facultativo nº 129/2001 de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA, La Paz, Bolivia) el 06/06/2001, con base en la carta de la Comisión Académica Universitaria CAU/387/01 de fecha 24/07/2001 es homologado por Resolución nº 0180/01 del Honorable Consejo Universitario de fecha 01/08/01, con un plan curricular de tres años de duración, en la modalidad semipresencial.

El programa tiene una salida académica de técnico superior, con duración de tres años. Se realiza interacción social con 18 de las 20 provincias del departamento de La Paz. En el año 2007 se cuenta con 78 estudiantes, 139 egresados, 14 docentes y 4 funcionarios de planta administrativa. Los requisitos para el ingreso al programa son: vivir en el área rural, ser bachiller, tener aval de la comunidad. El mecanismo para el ingreso es efectuado mediante un examen de selección.

La UMSA extiende el Diploma como también el Título en Provisión Nacional de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria según Resolución del Honorable Consejo Universitario nº 093/07 de fecha 02/04/07.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

La finalidad del programa es la contribución a una relación complementaria entre la Justicia Comunitaria y el Derecho Positivo para la defensa de los Derechos Humanos y Derecho Indígena.

El programa funda sus expectativas y fines en la reivindicación de los Derechos Humanos e Indígenas, a través de la promoción de la Justicia Comunitaria, pretendiendo su inserción con el mismo valor jurídico y en el nivel de complementación e interrelación con el Derecho Positivo.

El alcance de esta finalidad propugna el respeto al “otro”, que manifiesta diversos valores, costumbres y modos de vida, el entendimiento y el diálogo intercultural, en un mismo nivel de condiciones, evitando el etnocentrismo y la aculturación, presupuestos primarios para preservar la paz social, fortalecer el progreso material y la dinámica social, económica y política en Bolivia.

El objetivo del programa es contribuir a una relación complementaria entre la Justicia Comunitaria y el Derecho Positivo dentro del marco de los Derechos Humanos. Los recursos humanos provenientes de las distintas comunidades, contribuyen de esta manera a un acceso efectivo a la justicia, implementando la justicia comunitaria en el marco de los Derechos Humanos y Fundamentales. En el entendido que al priorizar el acceso a la Justicia se está atendiendo las demandas de los sectores desfavorecidos y apoyando al desarrollo social y económico del país, generando paz social, seguridad jurídica y equidad de género.

(*) Coordinador General Programa de Justicia Comunitaria, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia). juliomr02@latinmail.com.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Para alcanzar el objetivo general se plantea objetivos específicos que responden al objetivo general del Programa:

a) Formar representantes comunales como Técnicos Superiores en Derecho Comunitario con capacidad de articular el Derecho Consuetudinario con el Derecho Positivo para resolver conflictos legales en comunidades rurales dentro de un contexto de los Derechos Humanos y los Derechos Fundamentales.

   Este primer objetivo plantea de manera estratégica la necesidad de formar a representantes legítimos de las comunidades originarias del Departamento de La Paz, a través del conocimiento y aplicación objetiva del Derecho Consuetudinario, integrado al Derecho Positivo, sin superponer éste al sistema jurídico propio. De tal manera que este último se alimente de la riqueza jurídica de Occidente sin desvalorizar la propia. Agregando a este planteamiento la vertiente jurídica de los Derechos Humanos y los Derechos Fundamentales como un dominio conceptual y actitudinal presente en todo el desarrollo del programa, apuntalando a la promoción de tales derechos en los individuos participantes del programa y luego logrando que estos repliquen estas competencias en sus comunidades.

b) La sistematización de experiencias de los Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria permite reforzar la articulación entre el Derecho Consuetudinario y el Derecho Positivo.

   Este objetivo si bien está ligado conceptualmente al primero, marca la diferencia al pretender profundizar en la práctica de manera objetiva y eficiente el proceso de avance y articulación del Derecho Consuetudinario con el positivo.

c) Siendo dos de los principios del programa, la producción y la participación de conocimientos, éstos se ven reflejados en la construcción colectiva de experiencias sistematizadas que no solamente describan el hecho jurídico comunitario como tal, también implica la elaboración de propuestas que partiendo de las necesidades e intereses de las comunidades originarias establezcan criterios de interrelación entre ambos derechos. Enfatizándose en todo este caminar productivo, la vertiente investigativa a través de la investigación de casos, también expresada en los contenidos, temas y problemas base de redacción de las monografías y tesinas. Además estos procesos investigativos replantean de manera periódica los contenidos de la malla curricular del curso cada vez más adecuado a la finalidad y objetivo principal del programa.

La producción lograda en el área del conocimiento, su colectivización comunal es un paso en el largo camino del empoderamiento; entendido éste como un posicionamiento de la sociedad originaria en el escenario político, social y económico del país.

El término justicia comunitaria tuvo y sigue teniendo una denotación hasta peyorativa en su concepción en el constructo semántico social, ha significado que el mismo sea tomado en cuenta como un factor más de inclusión discursiva, de debate y reflexión en torno al aporte que pueden efectuar los pueblos originarios a la justicia en el país.

El impacto causado y que va profundizándose a medida que transcurre el tiempo es enorme. Se ha provocado un efecto en cascada a partir del surgimiento del proyecto, de su conocimiento y asimilación por parte de variados actores sociales, comenzando de sus impulsores, las organizaciones campesinas de base, quienes poco a poco se han dado cuenta de que el mismo podía convertirse en un instrumento de avance en su camino de reconocimiento oficial de sus culturas en la práctica ciudadana. El impacto en las comunidades se torna perceptible cuando en actos académicos o en proyectos comunitarios que se generan en el programa, ya sea como tareas académicas o a través de convocatorias o concursos, existe una excelente receptividad y participación de campesinos originarios que indudablemente alegran a los responsables del programa y les animan a seguir adelante. O cuando se comparte con los comunarios, en ocasiones cientos de ellos, en los ambientes de la Facultad de Derecho, una comida comunitaria (llamada en la

lengua vernácula aptaphi).

De manera concreta, se han formado líderes comunales, los mismos que en su calidad de estudiantes o ya egresados dinamizan proyectos ya sean de naturaleza educativa, productiva o social, también socializando, concientizando y educando en temas como equidad de género, derechos humanos y otros, promoviendo cursos de capacitación operativos, por ejemplo, sobre saneamiento interno de tierras u otro tipo de actividades que llegan al corazón de las comunidades y responden a necesidades identificadas por los propios comunarios y satisfechas por sus líderes formados en el programa.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

En el Régimen Agrario y Campesino de la Constitución Política del Estado se verifican avances muy importantes en cuanto a los derechos de los pueblos originarios recogidos en gran medida de los avances del Convenio 169 de la OIT ratificada por el Estado boliviano por la Ley 1257.

Entre otros derechos fundamentales otorgados, el artículo 171 de la Constitución Política del Estado, autoriza a las autoridades naturales de las comunidades a administrar justicia en sus jurisdicciones respectivas en base a sus costumbres.

La Constitución en su artículo 171, parágrafo III dice: "Las autoridades naturales de las comunidades indígenas y campesinas podrán ejercer funciones de administración y aplicación de normas propias como solución alternativa de conflictos, en conformidad a sus costumbres y procedimientos, siempre que no sean contrarias a esta Constitución y las leyes. La ley compatibilizará estas funciones con las atribuciones de los Poderes del Estado".

El presente proyecto se desarrolla en gran medida para dar cumplimiento a este mandato constitucional que autoriza a las organizaciones campesinas a solucionar los conflictos dentro de las mismas comunidades.

Por otro lado y en relación a las universidades del país, el artículo 189 de la Constitución Política del Estado sostiene que "todas las universidades del país tienen la obligación de mantener institutos destinados a la capacitación cultural, técnica y social de los trabajadores y sectores populares".

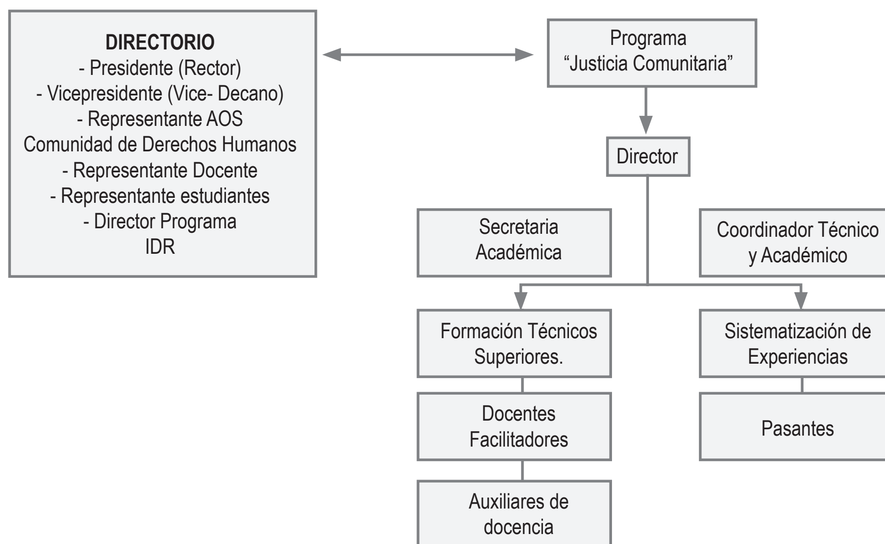
El programa intenta dar cumplimiento a estos mandatos constitucionales que por un lado autorizan a las instituciones campesinas a administrar su propia justicia y, por otro lado, imponen el deber a las universidades, de capacitar a los sectores populares para un mejor desempeño de sus funciones productivas, sociales y administrativas

El manejo administrativo y financiero del Proyecto es definido por las cláusulas establecidas en el Convenio entre la Ayuda Obrera Suiza (AOS) y la UMSA.

El cargo de Director del Programa recae en un docente titular de la carera de Derecho, con suficientes méritos profesionales y éticos, conocimientos y experiencia en Derecho Consuetudinario. Los docentes son seleccionados a través de una convocatoria pública que emana de la Facultad de Derecho a través del programa al igual que la selección del plantel administrativo, cuyos componentes, deben cumplir requisitos complementarios como el dominio de una lengua originaria.

El Programa de Justicia Comunitaria desarrolla sus actividades académicas con eficiencia y transparencia, tiene conformado un Directorio a la cabeza de las autoridades de la UMSA como son la Rectora, el Vicerrector, Director del Instituto de Desarrollo Regional (IDR), delegados del IDR, de la Cooperación Suiza para el Desarrollo-Ayuda Obrera Suiza (COSUDE/AOS), Vicedecano de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, la sociedad civil representada por

Organigrama del Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria



Fuente: Programa de Justicia Comunitaria, 2007.

la Comunidad de Derechos Humanos "Capacitación y Derechos Cuidadanos" (CDC), el Coordinador General del programa, representantes Docentes del programa y del Centro de Estudiantes del programa. A quienes de manera trimestral la Directora del programa informa y efectúa propuestas, las que son aprobadas y aceptadas mediante resoluciones expresas.

Por otro lado, también trimestralmente la Dirección del programa emite informes a la Dirección Administrativa Financiera de la Universidad y al Honorable Consejo Facultativo, la primera evalúa el cumplimiento de los objetivos y el segundo aprueba los mismos a través de resoluciones que perfilan su estricto cumplimiento a la normativa universitaria. Entre estos citamos los que corresponden a la gestión 2007:

- Resolución del H.C.U. nº 195/2007 de fecha 16/05/07 por el que se aprueba el Plan Curricular del Programa de Justicia Comunitaria.
- Resolución del H.C.F. nº 2320/2007 de fecha 18/09/07 que autoriza la Convocatoria 2007 para el examen de ingreso al Programa de "Técnicos Superior en Justicia Comunitaria".
- Resolución del H.C.F. nº 1531/2007 de fecha 12/06/07, Resolución que aprueba el informe de la gestión 2007, de las actividades de interacción social y extensión universitaria, del Programa de Justicia Comunitaria.
- Resolución del H.C.F. nº 1823/2007 de fecha 14/08/07, por el que se hace conocer que se ha tomado conocimiento del Programa de Interacción social Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria.
- Resolución de Directorio UMSA/COSUDE-AOS nº 01/2007 de fecha 04/04/07, que aprueba el informe de las actividades académicas correspondiente a la gestión 2007.

El programa a la fecha recibe cooperación financiera de la Cooperación Suiza para el Desarrollo (COSUDE) a través de un convenio que finalizará en 2008.

Breve historia de la experiencia

El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria se ha creado el 6 de junio de 2001 en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UMSA, con el objetivo de llegar a la población indígena-campesina del departamento de La Paz, a través del principio de interac-

ción social y basado en los preceptos jurídicos establecidos en nuestra Constitución Política del Estado en los artículos 171 y 189, y el artículo 28 del Código de Procedimiento Penal, siendo la meta fundamental, formar por medio del proceso enseñanza aprendizaje, a líderes en la gestión de solución de conflictos que se encuentren comprometidos con la situación social de las comunidades campesinas, favoreciendo de manera directa e indirecta a centenares de familias de las distintas comunidades rurales. Este proyecto logró alcanzar en sus primeros meses el interés de autoridades y organizaciones originarias, sindicales y comunitarias de base, llegando los mismos a empoderarse del proyecto, capacitándose e identificándose, a medida que pasaba el tiempo. Entre estas organizaciones nombramos a la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, Federación Departamental de Trabajadoras Campesinas "Bartolina Sisa", Federación Departamental de Trabajadores Campesinos "Tupaj Katari", el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu y el Consejo de Suyus, Ayllus del Qullasuyu.

Desde esta perspectiva y luego de un año, se crearon tres subproyectos, que materializan hoy en día los logros alcanzados por el programa: El primero, los Técnicos Superiores en Administración en Justicia Comunitaria, que en la actualidad (2007), entre sus estudiantes, se encuentran autoridades sindicales, autoridades originarias, miembros de base y una considerable participación de mujeres, representantes de la Federación de Mujeres Bartolina Sisa, quienes a través de cursos semipresenciales, pasan clases todos los días sábados de 7:00 a.m., a 19:00 p.m., formándose en disciplinas tales como el Derecho Positivo, Derechos Humanos, Cosmovisión Andina, Liderazgo Comunal, Derecho Consuetudinario, entre muchas otras, enseñando y transmitiendo, toda la riqueza cultural-ancestral en cuanto al Derecho Consuetudinario se refiere, existiendo un contexto aúlico de verdadera interacción dinámica, en el que tanto docentes como estudiantes enseñan y aprenden temáticas de ambos derechos analizando contenidos relacionados con la estructura de las autoridades y su forma de elección; la simbología; la cosmovisión andina en materia jurídica; los procesos orales; la justicia comunitaria propiamente dicha; el control social, los castigos y otros que son pertinentes culturalmente.

El subprograma denominado "Escuela de Formación de Conciliadores Comunitarios", que a través de la enseñanza de destrezas y habilidades en métodos alternativos de resolución de conflictos, orientados a la conciliación, formó a Conciliadores Comunitarios, con la capacidad de conciliar los problemas específicos de nuestros hermanos en sus comunidades, utilizando ambos derechos y de esta forma, facilitar el acceso a la justicia.

Finalmente el tercer subproyecto, que se orientó específicamente al problema de la Justicia Comunitaria y los Derecho Humanos: "Promotores en Derechos Humanos, Fundamentales, Justicia Comunitaria y Saneamiento de Tierras", por el que los capacitadores entre docentes, profesionales y egresados, salieron a las distintas comunidades de las 20 provincias, a difundir estas temáticas especificas, habiéndose formado a 8.000 promotores, capacitados en la divulgación y defensa de los Derechos Humanos y el respeto de los mismos en el proceso de Administración de Justicia Comunitaria. Constituyéndose con los anteriores proyectos, en un aporte fundamental de la universidad en la formación de recursos humanos para la Administración de Justicia Comunitaria.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

La cantidad de alumnos que se han matriculado en la gestión 2002 fueron 150, en la gestión 2003, 120, en la gestión 2004 llegaron a 100, en la gestión 2005 se contó 97 alumnos, en la gestión 2006, 94 alumnos, en la gestión 2007, 78 alumnos. Los egresados del año 2005 fueron 94, en la gestión 2007, 45 egresados. Todos ellos pertenecen a la matriz cultural indígena origi-

naria aymara, los estudiantes no cuentan con becas pero se benefician con la rebaja en aranceles y valores universitarios. La modalidad de enseñanza aprendizaje es semipresencial, con un modelo pedagógico horizontal, participativo, interactivo con la comunidad. El plan de estudios plantea que en todas las asignaturas materias se rescaten conocimientos jurídicos consuetudinarios. Los egresados de una propuesta académica nueva como es Justicia Comunitaria, poco a poco están abriéndose camino laboral además de desempeñar actividades de liderazgo en sus comunidades. El programa ha producido dos libros, cuyos contenidos reflejan principalmente el aporte de los alumnos y egresados. Se trabaja actualmente en el acopio de libros, revistas u otra bibliografía que tenga relación con un área de estudio aún en ciernes en el país. Además de otra producción como revistas o suplementos.

Con el fin de que se perciba una idea de la importancia de este proyecto no solamente para la universidad, sino también para el conjunto de la sociedad, se mencionan otros datos que dan cuenta del dinamismo institucional:

Convenios interinstitucionales del programa

a) Cooperación Suiza para el Desarrollo (COSUDE), institución que financia al Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria, ejecutando a la fecha de manera consecutiva el cuarto convenio interinstitucional.
b) Ayuda Obrera Suiza (AOS), como ejecutor de la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación.
c) Ministerio de Justicia.
d) Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios.
e) Capacitación y Derechos Ciudadanos (CDC), institución con la cual se logró la formación de 200 Conciliadores Comunitarios y otros talleres.
f) Defensor del Pueblo, institución que apoya a egresados del programa en la elaboración de tesinas de grado.
g) Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB).
h) Federación Departamental de Trabajadoras Campesinas "Bartolina Sisa" (FDTC "Bartolina Sisa").
h) Federación Departamental de Trabajadores Campesino "Tupaj Katari" (FDTC "Tupaj Katari").
i) Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ).
j) Consejo de Suyus, Ayllus del Qullasuyu (CONSAQ).

Logros del programa

Entre estos destacamos los siguientes:

a) Ganadores del Concurso Internacional "Somos Patrimonio" organizado por el Convenio Andrés Bello (CAB) por la Apropiación Cultural Oral y Natural a través de procesos educativos. Se destaca que es la primera vez que la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UMSA gana un premio a nivel internacional, como también el hecho de que Bolivia por primera vez obtiene este galardón.
b) Proyecto Estrella en Bolivia, declarado por el Banco Internacional de Desarrollo.
c) Proyecto Modelo, otorgado por la Universidad Mayor de San Andrés.
d) Felicitaciones de autoridades políticas, naturales y sindicales de las veinte provincias del departamento de La Paz, por el que se reconoce el trabajo del "Programa de Justicia Comunitaria", perteneciente a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés.
e) Ganadores del Segundo Lugar como premio en Danzas Autóctonas en la XIX Entrada

Folklórica Universitaria efectuada en la ciudad de La Paz, 2006(1).

f) Ganadores del Concurso Coordinación La Paz/2006 (CORLAP/2006), que depende de la Cooperación Suiza para el Desarrollo en Bolivia "La cultura como instrumento de desarrollo".

Pese a todo lo descrito desde su creación y hasta la fecha el programa no cuenta con presupuesto proveniente de la Universidad Mayor de San Andrés, en la actualidad sólo cuenta con recursos emergentes del convenio firmado por la UMSA con la Cooperación Suiza para el Desarrollo (COSUDE), el mismo se encuentra en su etapa final, estos fondos están destinados única y exclusivamente para el pago de estipendio a los docentes y honorarios a los administrativos del programa. Este recurso ingresa a la UMSA a través de la Cuenta de Renta Interna de la UMSA y la solicitud de pago se realiza mediante la Dirección Administrativa Financiera (DAF), procedimiento que asegura total transparencia en el manejo de los recursos que COSUDE desembolsa para el fin señalado.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Los obstáculos han sido muchos. Comencemos señalando lo difícil que fue aceptar para algunos componentes de la carrera de Derecho de la UMSA y otras autoridades universitarias la existencia de un Programa de Justicia Comunitaria. Considerándose que a inicios de la primera década del presente milenio, existía en Bolivia un contexto político económico neoliberal con una actitud de desfavorecer cualquier pretensión de rescate de lo andino-ancestral. A pesar de aquello, la lucha de las naciones originarias por abrirse paso y ser reconocidas como legítimos actores de la vida política social y jurídica del país ya se había iniciado y con cierto éxito, concebir que la universidad estatal abriera brecha y cobijara un programa de justicia comunitaria para patentizar la riqueza de la cosmovisión andina y la justa reivindicación de los pueblos indígenas, era todavía poco creíble.

La falta de apoyo económico fue otro óbice que fue superado, sin embargo en los primeros años de existencia, se tuvo que soportar mucha estrechez económica superada por el compromiso en la misión institucional, de los que la conformaban, administrativos, docentes y alumnos.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Se han satisfechos enormes expectativas, el ver a hermanos indígenas titulados a finales de la gestión 2007, en un acto público, en el que las autoridades universitarias de la Universidad Mayor de San Andrés, la más importante universidad del sistema estatal universitario boliviano, elogiaran los objetivos y las metas cumplidas por el programa en beneficio de la población indígena-campesina del país, es decir, el reconocimiento oficial al programa por la comunidad universitaria, constató que todo el trabajo desarrollado desde la óptica académica no fue en vano.

Las constantes visitas y reuniones de coordinación que se tiene con las máximas autoridades naturales de las naciones originarias agrupadas en la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, Confederación de Mujeres Campesinas de Bolivia "Bartolina Sisa", o la Confederación Nacional de Marcas y Ayllus, prueban fehacientemente el impacto, la receptividad y confianza que ha construido el programa en las organizaciones naturales sindicales de la naciones originarias y más sustantivamente en la nación aymara.

(1) Este hecho es digno de destacarse porque demuestra que los estudiantes llevan consigo la representación genuina de los pueblos originarios. Esta intervención es premiada en el evento que se cita.

En el contexto político actual existe mucha expectativa por el aporte que puedan realizar los egresados y titulados de la carrera, en lo que significa por ejemplo la construcción de un nuevo modelo político económico en la que la justicia comunitaria tenderá a convertirse en el puntal de los cambios estructurales jurídico-políticos.

Las oportunidades de profundizar este proceso iniciado hace mas de siete años, son enormes, existe un gran potencial de acción y de implementación de experiencias relacionadas con justicia comunitaria y que tendrán un impacto notorio en las comunidades ahora no solamente de un departamento sino también de otros en Bolivia.

Corresponderá a los estudiantes y a las comunidades originarias de donde proceden, el rol de socializar, en primer término, lo aprendido en las aulas de esta universidad, para redescubrir la riqueza filosófica, jurídica de la justicia comunitaria y de empoderarla en beneficio del conjunto de las naciones originarias.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

Uno de los aprendizajes que se considera han sido internalizados positivamente en la experiencia educativa del programa tiene que ver con el género. Aprovechándose el espacio de aula en el que existe interrelación de participantes de ambos sexos, se han llevado adelante metodologías de trabajo y participación que fortalecen la presencia de la mujer y su proyección en el escenario comunitario y jurídico. Además de internalizarse valores como la equidad de género y la igualdad de oportunidades y el real ejercicio de derechos de la mujer indígena. Sus resultados se concretizan en la participación de tres alumnas del programa en calidad de asambleístas en la histórica Asamblea Constituyente de Bolivia efectuada el año 2007.

Los pueblos indígenas tendrán fuerza de presencia, y una voz capaz de ser escuchada, en la medida que sean también capaces de reconstruir sus ideas matrices, que promuevan con mayor eficacia su identidad y una interrelación horizontal y productiva con el entorno social y político del país. Una manera de lograr esta meta, es el de reconocerse y auto-valorarse, la primera tarea es precisamente el de materializarlo en el área donde se expresen nítidamente sus valores comunitarios: la justicia comunitaria. Otro aprendizaje muy útil para la comunidad educativa del programa, es que los comunarios han encontrado un espacio en el que revalorizan su cultura y es más, la enriquecen con valores propios del derecho positivo en la búsqueda de una relación de complementación de los sistemas jurídicos positivo y consuetudinario.

Recomendaciones

Esta experiencia institucional, inédita en Bolivia, permite efectuar recomendaciones fruto de este proceso que ha traído tantas satisfacciones y logros. La primera, que todo proceso que involucre contar con una población meta constituida por comunidades originarias debe ir acompañado del apoyo decidido y conciente de las bases, esta es una fortaleza que permite acercar más a las comunidades a ganar confianza y participar en estos procesos educativos.

También resultará útil trabajar con proyectos sociales de impacto en la comunidad que se generen en un currículo productivo y abierto, lo que otorga a la comunidad de donde provienen los participantes, a darse cuenta de que la relación con el programa es fructífero y que verdaderamente atiende a sus necesidades e intereses.

La horizontalidad en la relación alumno-docente y la oportunidad de los participantes de contar con espacios de reflexión discusión y debate que permitan la producción de conocimiento en lo que respecta al derecho originario o justicia comunitaria, proveerá de mayor convicción en tales participantes o alumnos de que su concurso en el programa es trascendente y útil a su matriz cultural y por lo tanto a su comunidad originaria.

Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay
(Bolivia)

José Luis Saavedra (*)

Datos descriptivos básicos sobre la experiencia de la Universidad *Kawsay*(1)

Como propuesta de Universidad indígena *Kawsay* (vida) se fundó y se oficializó en Baños, Ecuador, el año 1995 en el contexto de un encuentro de organizaciones indígenas de los tres países andinos: Perú, Bolivia y Ecuador.

Desde su fundación *Kawsay* viene desarrollando una propuesta de universidad indígena y el proceso más interesante ha sido y es construir un sistema educativo superior diferente al sistema formal dominante, que es el de los Estados nacionales aún hoy vigentes en el continente Abya yala (denominación indígena del continente americano).

En Bolivia, desde el año 1998, la Universidad *Kawsay*, que empezó desarrollando un curso de Pedagogía Intercultural, diseñado después de un proceso de sondeo y consulta que se hizo entre las comunidades y las organizaciones indígenas en torno a qué tipo de cursos querían o preferían y éstas, de manera unánime, plantearon los temas educativo y productivo como prioridades, opera principalmente en las comunidades de Oruro y Cochabamba.

Oruro va adquiriendo una dinámica propia muy interesante y a partir de hace un par de años ha tomado un nuevo impulso y hoy es, sin duda, una de las experiencias más innovadoras de *Kawsay* y de la cual hablaremos con más amplitud en las próximas secciones. Por ahora, nos vamos a centrar en referir los datos del proceso nacional que se está generando desde el núcleo regional de Cochabamba, para este propósito puede ser útil el siguiente cuadro de cursos, niveles y número de participantes por curso.

Tabla nº 1: Datos *Kawsay* Cochabamba- Gestión 2007

Cursos (*)	Niveles	Número de participantes
Pedagogía Intercultural	Técnico Operativo Técnico Medio	27 27
Derechos de los pueblos indígenas	Técnico Operativo	30
Gobiernos comunitarios	Técnico Operativo	35
Eco-producción comunitaria andina	Técnico Operativo Técnico Medio	18 8
Criadores de la biodiversidad	Técnico Operativo	16
Total	-------	161

(*)El curso de Eco-turismo, que se desarrolla en y con una serie de talleres en las comunidades indígenas para generar un conjunto de emprendimientos eco-turísticos, sólo se desarrolla en la regional de Oruro. El curso de Pedagogía Intercultural va a avanzar hasta el nivel de Técnico Superior en la gestión 2008. Igualmente, se va a desarrollar el curso de especialización (diplomado) en Pedagogía Intercultural.
Fuente: elaboración propia.

El promedio del número de los cursantes de y en la Universidad *Kawsay* desde su establecimiento, hace aproximadamente una década, es de alrededor de 150 participantes por año, algunos años un poco más y otros un poco menos, pero el rango de variación no va más allá del 10%.

(*) Catedrático de la Academia Diplomática de la Cancillería Boliviana y Consultor de Universidad Kawsay. awqa05@yahoo.es.

(1) Kawsay, una palabra del idioma quechua, en castellano significa vida.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Todos los participantes terminan los cursos con la elaboración de un proceso de investigación y el correspondiente proyecto de aplicabilidad práctica, es decir con la aplicación de los resultados de la investigación a la resolución de las necesidades y al desarrollo de las potencialidades de las comunidades. Esta tendencia pedagógica pretende contrastar los procesos de aprendizaje con la propia experiencia de vida, de aquí la centralidad del concepto de uyway (crianza) y la resignificación del concepto de egreso o graduación como el cultivo de las capacidades de criar la vida.

El tiempo de duración de los cursos, si bien y generalmente están organizados por ciclos anuales ("un año de trabajo"), sobre todo en los niveles de Técnico Operativo y Técnico Medio, también está sujeto al ciclo de vida y trabajo ("ciclo agrícola") de todos y cada uno de los participantes. Con todo, el acortar o prolongar el año de duración de los cursos, no puede (ni debe) afectar la calidad de los procesos de formación y aprendizaje de los participantes.

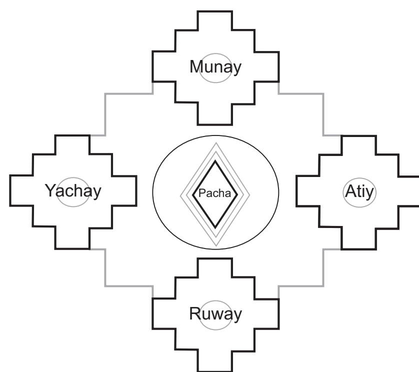
El ingreso de los participantes en los cursos de Kawsay es abierto. Entre los requisitos de admisión no se impone la obligatoriedad del título de bachiller, es decir que la ausencia de este documento no es un obstáculo para compartir los procesos de aprendizaje([2]). Al respecto, y aun cuando Kawsay no tiene, ni le preocupan las estadísticas, se puede estimar, por las datos de los egresados de la gestión 2007, que alrededor del 15% no tiene título de bachiller. En las gestiones pasadas este porcentaje llegaba hasta el 25%.

No obstante, el primer requisito, prácticamente de carácter imprescindible, es el aval de una comunidad y/o de la respectiva organización social. De aquí también la asunción de la corresponsabilidad de las autoridades originarias para con la formación de los jóvenes y la correspondiente retribución (recíproca) de éstos para con la comunidad.

Se trata entonces de desarrollar un proceso educativo superior basado en los propios valores y, fundamentalmente, en las propias formas de aprender y de (re)crear los saberes y los conocimientos. De aquí que la organización de los cursos y los procesos de formación sea en función de los ciclos y ritmos de vida de las comunidades y el consecuente énfasis en el desarrollo de las múltiples capacidades de gestión interactiva e interdependiente: planificación territorial y gobierno comunitario.

Actualmente la Universidad Kawsay está operando en cinco regiones: en la región del pueblo indígena kallawaya (en La Paz), en Oruro, en Chuquisaca, en Cochabamba (en estas dos últimas regiones se trabaja en una muy estrecha relación con las federaciones sindicales campesinas tanto de varones como de mujeres), y en Charagua (en Santa Cruz), una región del pueblo guaraní, donde se trabaja con el curso de gobierno indígena.

El proyecto académico de Kawsay está articulado desde y a partir de la configuración territorial andina emergente de la visión de la chakana (la representación simbólica de la cruz cuadrada andina) Es por ello que la organización curricular se desarrolla desde y a partir de cuatro áreas fundamentales:



(2) Si los participantes que no tienen el bachillerato quieren obtenerlo, entonces Kawsay teje una serie de alianzas con otras instituciones educativas para que al mismo tiempo que están cursando el nivel de Técnico Operativo también puedan egresar con el título de bachiller.

Las cuatro dimensiones de la chakana son: munay (querer), yachay (saber), ruway (hacer) y atiy (poder), que tienen que ver con la vida material práctica, energética y de principios, estética técnica y organizativa territorial: temporal y espacial (Pacha).

Objetivos generales y visión general (filosofía) que orienta la experiencia *Kawsay*

El objetivo central es el fortalecimiento de la organización territorial comunitaria, éste es el fundamento del trabajo educativo de *Kawsay*. Es también por ello que no se puede concebir un sistema educativo desagregado del proyecto histórico del movimiento indígena, que básicamente consiste en reconstituir y reafirmar la propia identidad y el territorio. Se busca, así, fortalecer el desarrollo de los procesos educativos andinos.

El segundo objetivo es desarrollar las capacidades comunitarias de ejercer el autogobierno, es decir que las propias comunidades y organizaciones indígenas puedan (auto)gobernarse. En este proceso, el tema productivo es clave y es por ello que, en el planteamiento educativo y productivo de *Kawsay*, hay una perspectiva pedagógica política propia y también un modelo económico (comunitario) productivo propio. La política de desarrollo educativo está entonces profundamente ligada al proceso económico y es por eso que se plantean la economía comunitaria y las empresas comunitarias como instrumentos básicos de un proceso de desarrollo propio.

También se ha planteado que la educación tiene que desarrollarse desde y a partir de un planteamiento político y la primera proposición que *Kawsay* ha producido es el de la interculturalidad y plurinacionalidad. Es por eso que el curso de Pedagogía Intercultural básicamente tiende al fortalecimiento de la identidad, de la propia cultura, en fin de la diversidad étnica cultural en la práctica. Esta es otra visión de la interculturalidad, distinta de la que suele plantear el Estado boliviano, que además cambia la perspectiva de los gobiernos anteriores, que decían que la educación intercultural era sinónimo de educación indígena, o sea que sólo los indígenas tenían la obligación de ser interculturales, los otros, los blanco mestizos no.

Kawsay plantea que para una verdadera interculturalidad también tiene que haber condiciones de equidad, es decir que no se puede hablar de interculturalidad entre un rico explotador y un pobre explotado, qué interculturalidad puede haber en esa relación, o entre los dueños que manejan los medios de comunicación e información y los otros (campesinos e indígenas) que no tienen acceso a los medios y no pueden difundir sus planteamientos. En esta perspectiva *Kawsay* se propone trabajar a partir del planteamiento político de un (nuevo) Estado plurinacional, donde haya una verdadera representación política indígena originaria y donde participen todos los sectores de la sociedad. Cuando haya estas condiciones políticas recién se podrá generar procesos de interculturalidad.

La idea básica es que en esta construcción se involucren todos los sectores sociales y un sector clave para *Kawsay* es el de los educadores, por eso se le da mucha importancia a la participación de los mismos. También se trata de superar las barreras entre el campo y la ciudad, que todavía constituyen una terrible inequidad, pero que es otra de las condiciones básicas para el establecimiento de la interculturalidad.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos de la Universidad *Kawsay*

El reconocimiento oficial de la universidad aún está en proceso. Durante los anteriores regímenes de gobierno neoliberal se pudo (ob)tener la aprobación en grande del proyecto de

la universidad de parte del Parlamento nacional. Luego se pasó a revisar en detalle y “ahí se trancó”, básicamente por el tema del presupuesto. La propuesta es constituirse en universidad pública, pero los parlamentarios aducían que no había presupuesto. Si bien se ha podido superar este obstáculo, proponiendo vías alternativas de financiamiento, se ha sufrido un grave retroceso durante la gestión del ministro indígena (Patzi), quien se opuso tenazmente. Ahora, nuevamente, se está retomando el trámite.

La propuesta de *Kawsay* es clara, no va a renunciar a la existencia de una universidad indígena, necesariamente “debe haber”, y ello es posible sin necesidad de estar en contra de las universidades públicas, de naturaleza burocrática tradicional. *Kawsay* propone que la universidad también tiene que ser productiva, es decir responder al sistema productivo de las comunidades y, fundamentalmente, tener capacidad de autogestión propia, “nosotros queremos una universidad pública, pero que tenga capacidad de autogestión, que sea productiva comunitaria, eso lo que estamos planteando, no hemos pedido toda la plata al Estado, les hemos dicho que nos den un presupuesto mínimo, y el resto nos vamos a arreglar nosotros, esa es la idea” (Leonel Cerruto([3]), entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007).

La estructura de organización básica de la universidad si bien está conformada por el consejo académico y el consejo de *amawtas* (sabios indígenas), en la base está organizado por los grupos de estudio, conformado por los participantes de los diversos cursos. En la práctica, la organización territorial comunitaria es la base del grupo de estudio y las comunidades de aprendizaje son las que constituyen la base organizativa de *Kawsay*. Las comunidades de participantes también conforman los núcleos educativos. De ahí mismo emerge el consejo de amawtas y el consejo de académicos, que son los que (con)forman el consejo de gobierno de la universidad. Así se constituye la estructura organizativa de la universidad con base en la representación de los mismos pueblos y comunidades que participan en este proceso.

Kawsay continúa en un proceso de definición de la organización, “todavía estamos en proceso de formación, de organización, como hay dificultades en el proceso de la legalización, estamos adecuando muchos de los trabajos” (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007). El trabajo de la universidad *Kawsay* también se articula con el de las organizaciones indígenas y propende hacia la participación directa de las naciones originarias. Consecuentemente, en *Kawsay* no hay alguien que cumpla las funciones de Rector, de hecho no hay necesidad de tan distinguido señor.

El consejo de amawtas está conformado por las ex-autoridades originarias de las cuatro naciones originarias: *Jach'a Carangas, Soras, jatun Killakas-Azanaques* y *Urus*, ellos son los guías, son los que van orientando el sentido de los principios y los valores de la cosmovisión indígena. Este consejo es la guía principal del trabajo de *Kawsay*. También se resolvió que la gente que es reconocida en las comunidades indígenas (sobre todo por su sabiduría y su experiencia de vida) pueda integrar este consejo de *amawtas* y así dar a conocer sus orientaciones. En general, se procura revalorizar el rol directivo de los *amawtas*, es decir de los propios sabios indígenas, aunque muchos no hayan ido al colegio (secundaria), algunos ni siquiera a la escuela (primaria).

El Consejo de *amawtas* y el consejo académico se crearon de manera paralela, tanto para que realmente sea intercultural, como para posibilitar el desarrollo de una opción emergente de la necesidad de responder a las normas establecidas por el sistema académico formal. El consejo académico trabaja como guía para armar el diseño curricular y también para tratar de adecuarlo al mundo académico formal. En este campo se resolvió que puedan participar princi-

---

(3) Leonel Cerruto es el fundador de la Universidad Kawsay y actual Coordinador de la regional Oruro de Kawsay. Es por ello que recurrimos a su sabia palabra, de una serie de observaciones participativas y conversaciones (más o menos) informales con los diversos responsables de la regional Cochabamba y los participantes del curso de Pedagogía Intercultural en Oruro.

palmente profesionales indígenas y también que esté abierta a todos los que se identifiquen con el trabajo y la propuesta de las comunidades (sean o no indígenas), es por ello que también se convocó a los académicos y profesionales blanco mestizos. Es sobre esta compleja base política y pedagógica que *Kawsay* está operando.

En el campo administrativo, inicialmente *Kawsay* ha trabajado con gente voluntaria de las propias comunidades y, luego, ha ido combinando el voluntariado con la retribución. Ahora se continúa, por una parte, con el apoyo de gente voluntaria y, por otra parte (pequeña todavía), con el de gente retribuida, hay entonces una sabia combinación. Lo que no se quiere es que se pierda el espíritu de servicio, sobre todo en el sentido que la autoridad originaria es fundamentalmente una autoridad de servicio (no pagado). *Kawsay* procura cultivar así el legado ético y político de la propia cultura (andina). Aquí es interesante ver cómo se compatibiliza el rol del profesional con el de la autoridad originaria, que es de servicio, de compromiso social. En consecuencia, "existe una parte de compromiso social y otra de trabajo profesional, entonces estamos en estas dos cosas" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007).

En el campo del financiamiento, el fundamento de *Kawsay* es la autogestión. El curso de Pedagogía Intercultural es uno de los símbolos de autogestión, si bien comenzó con el apoyo académico de la universidad sueca de Linköping, en la parte de financiamiento se lo ha hecho autogestionariamente. Los participantes corren con sus propios gastos, no se les cobra, solamente hacen sus aportes para los gastos cotidianos. Es de suma importancia generar la conciencia y la capacidad de autogestión, sólo de esta manera se hace sostenible el proyecto, de lo contrario, estaría sometido al financiamiento externo.

En resumen, la universidad indígena pretende recuperar y afirmar la esencia de los valores y las formas fundantes de las culturas ancestrales. Si bien se entiende que éste va a ser un proceso largo, sobre todo en el sentido que la universidad estatal pueda ir asimilando (así sea poco a poco) estas emergencias, *Kawsay* ya está trabajando precisamente en y con esta perspectiva política y pedagógica. Como bien dice Leonel Cerruto, "todavía estamos en nuestros pasos previos, éste es un camino largo, creo que lo más difícil ha sido (y es) lo metodológico, después, la otra parte (económico financiera) se puede no más solventar de una u otra manera" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007).

Breve historia de *Kawsay*: "ya son diez años que estamos caminando"

La inicial estructura organizativa de la experiencia *Kawsay* nace en la región *kallawaya*, y desde el año 1995 se ha estado trabajando con talleres y cursos cortos. El año 1997, es cuando formal y oficialmente se comienza con los cursos de Pedagogía Intercultural en convenio con la Universidad Linköping de Suecia. Ahí se inició el proceso, el 21 de diciembre de 1997. El acto fundacional fue muy interesante en la región *kallawaya,* en el pueblo de Charazani, donde se hizo una asamblea comunitaria de toda la región. Como primer acto, se comenzó con una ceremonia ritual, para ello llegaron los amawtas de todos los ayllus (entidades socio-territoriales andinas). Fue una actividad ritual y simbólica muy importante y también una poderosa fuente energética proveniente de la dimensión espiritual andina, donde los amawtas, como siempre, dieron todo su apoyo para iniciar e impulsar con fuerza (*qamasa*) la experiencia *Kawsay*.

El otro aspecto interesante ha sido que, en y desde la vivencia de la lógica comunitaria, las autoridades originarias convocaron a todas las organizaciones, primero a los ayllus y luego a los sindicatos. Segundo, también llamaron a las instituciones gubernamentales, que en ese tiempo eran de derecha, pero se decía que "todos son nuestros hermanos", los subprefectos, los corregidores, los alcaldes, todos estaban ahí. Tercero, convocaron a las organizaciones no

gubernamentales, que también acudieron en masa. Inicialmente, se pensó que la convocatoria sólo era para las comunidades, es decir sólo para los ayllus y la federación sindical de campesinos, pero fue una decisión de las organizaciones convocar a todos. Así, y cuando "nuestros hermanos de las comunidades nos plantean poner la primera piedra de nuestra universidad, ellos dijeron 'vamos a hacer una convocatoria comunitaria'" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007). Ese acto fundacional ha sido entonces el hito que marcó el inicio de *Kawsay*.

Después empezó la consolidación de la estructura organizativa del sistema universitario *Kawsay*, sobre todo a través de la antigua práctica del muyuy (dar vueltas), que supone desarrollar la función u organización educativa de manera rotativa en y por las diferentes comunidades, es decir "por turnos". También se empezó con el curso de derechos indígenas, que comprendía varios talleres, que no se desarrollaban de manera separada de los procesos de movilización de la organización campesina e indígena, sino más bien como parte del contexto y la dinámica política de organización y movilización social. De manera que es ahí donde nace la dimensión socio-territorial de la labor educativa de *Kawsay*.

Los aspectos básicos del sistema organizativo nacen en y de la estructura socio-territorial de los *ayllus kallawayas*, "de ahí sale todo el modelo organizativo" y es esto mismo lo que se desarrolla y se difunde través del trabajo educativo de *Kawsay*. A pesar de los procesos de desestructuración de los espacio socioeconómicos, las formas organizativas ancestrales se mantienen vigentes y es desde este contexto que se infiere lo que se ha denominado el currículum territorial comunitario, "o sea, de dónde van a salir los contenidos [curriculares], es justamente de la realidad de las comunidades, de los *ayllus*, y no de la cabeza de los intelectuales" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007).

Hoy en día quizás donde mejor se expresa este proceso, de por sí complejo, es en Oruro, sobre todo con los logros de la planificación territorial comunitaria, juntamente con el consejo de *amawtas* de los cuatro *suyus* (entidades territoriales ancestrales) y las naciones originarias. En consecuencia, el modelo educativo comunitario en el que *Kawsay* está trabajando está vinculado al modelo productivo comunitario y se articula en base a los principios de la *chakana* (cruz cuadrada andina), que es el fundamento básico del desarrollo organizativo andino.

Así, y con relación a la localización, *Kawsay* empezó en Charazani y actualmente está trabajando a nivel nacional. Oruro y Cochabamba constituyen las principales bases y también se está trabajando en las regiones de Chuquisaca, Potosí y Tarija. Los participantes vienen de diferentes regiones del país y principalmente se concentran en Cochabamba. La otra base es Oruro, que está orientada tanto al propio departamento, como a las demás regiones.

El trabajo educativo en Oruro está territorializado en los cuatro suyus (regiones andinas territorializadas). La mirada socio-territorial sirve también para la organización de la propia universidad y es por eso que se han establecido una serie de centros tecnológicos en las cuatro regiones, como parte también del apoyo al sistema productivo comunitario, basado en las vocaciones naturales productivas. Se pretende así que estos centros sean los *taypis* (articulación radial y nuclear de varias territorialidades) científicos, tecnológicos y de investigación.

El sistema de los cuatro suyus está basado en la territorialidad ancestral. Es por todo ello que *Kawsay* ha tomado esta idea, ahora vigente, de las cuatro culturas y su correspondiente territorialidad. Los cuatro suyus son las naciones ancestrales de: *Jach'a Carangas, Soras, jatun Killakas-Azanaques* y *Urus*, que en general tienen una territorialidad discontinua entre los ecosistemas de alta montaña, de altiplano y de cabeceras de valle.

Los cursos son los mismos en las diversas territorialidades y en el caso de Oruro están ubicados en regiones específicas, la idea es también (a)tender a la diversificación productiva.

Así, por ejemplo, eco-turismo comunitario está concentrado en Qaqachaca, ellos han tomado la iniciativa y por eso es que se ha establecido en esta región, "no hemos decidido nosotros, nosotros quiero decir los técnicos" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007). Y lo mismo en producción comunitaria, que está basado en la vocación productiva del territorio y en el tipo de producción que se tiene y se cultiva. En Jach'a Carangas la actividad principal es la crianza de camélidos y el centro tecnológico está en Turco. El centro de Jaquisa está más orientado al tema de la producción de granos, principalmente de quinua, "nosotros somos más de cultivos andinos" y para eso se tiene un centro tecnológico en Salinas. En la nación Sora la actividad productiva está mucho más diversificada; básicamente, es minera, que si bien se está tratando de limitarla, todavía es importante en términos económicos. Para la ciudad de Oruro se tiene un centro tecnológico grande en Caracollo, que está orientado al manejo de los recursos naturales hídricos. Los *Urus* por naturaleza tienen el manejo del lago y el de las cuencas lacustres, esa es su actividad básica, y la otra complementaria es el turismo.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia *Kawsay*

El proceso de inicio de una carrera, así como la convocatoria a los nuevos estudiantes, tienen en *Kawsay* una serie de innovaciones muy interesantes, tales como no hacer una admisión individual, sino más bien orgánica, es decir vía las organizaciones sociales: sindicales, indígenas u originarias, de manera que la participación del alumnado no es individual, sino como representación de las organizaciones comunitarias. Por tanto, los estudiantes vienen como miembros de las organizaciones, sobre todo en el caso de las comunidades indígenas.

Igualmente, el proceso de estudio siempre es en grupos de estudio y no de manera individual. Esta actitud es también una crítica práctica al sistema educativo occidental, que está basado en el rendimiento individual. Si se asume la visión indígena, no se puede desconocer que en el sistema comunitario andino no se cuenta a los miembros de la comunidad por individualidades, sino en y a través de la familia, que es la unidad básica de significación social. Es esta misma visión andina que se ha ido recogiendo para tratar de armar la estructura básicamente comunitaria de *Kawsay*. Se trata, por tanto, de ser consecuentes con el sistema territorial de una región, de una organización, en fin de una práctica eminentemente comunitaria.

Las áreas didácticas de conocimiento y aprendizaje que, actualmente, se están desarrollando en *Kawsay* comprenden varios cursos y carreras, tales como, Pedagogía Intercultural, que trata sobre el tema educativo y también sobre la propia identidad nacional cultural. También se está desarrollando el curso de gobierno comunitario, especialmente destinado a la gente indígena que está desempeñando funciones en la administración o gestión pública. Igualmente, se tiene el curso de turismo comunitario, así como los de eco-producción comunitaria, derechos indígenas, derechos de las mujeres indígenas. Después está el curso de medicina originaria, que todavía es uno muy corto, es decir que aún no se ha logrado armar como carrera. Finalmente, está arquitectura andina, aunque a esta última no se le ha dado continuidad. Estos son los principales cursos que hasta ahora se tienen.

Los cursos de eco-producción comunitaria, junto con los de turismo comunitario, constituyen la base productiva, y son claves para el desarrollo de las políticas del buen vivir (suma qamaña), y ahí mismo está el tema de la gestión territorial. El turismo es interesante porque permite trabajar con diseño territorial y es un instrumento excelente para la gestión territorial. Por todo eso es que se ha incorporado el curso del turismo, no tanto como opción económica sino más bien como instrumento técnico para la gestión. También está el curso de derechos

de la mujer y la familia y el de medicina, que aún "estamos trabajando como cursos sueltos" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007). Y el otro curso que se está trabajado, de manera bastante intensiva durante el último tiempo, es el de gobierno comunitario. Estos son los cursos claves que ahora se están desarrollando y que *Kawsay* los trabaja en dos niveles, uno desde la lógica de la gestión comunitaria y otro desde la gestión pública intercultural, es decir, se trabaja "desde ambos lados" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007).

En la regional de Oruro, distinto a la de Cochabamba, el curso de Pedagogía Intercultural hay bastante participación, ya que por primera vez se reunió a los educadores urbanos y rurales, para trabajar en torno a los procesos de transformación y descolonización del modelo educativo vigente en el país. En este curso de Pedagogía hay alrededor de 70 participantes. En el curso de turismo en el pueblo *Qaqachaca* en una de las regiones, en aransaya (parcialidad de arriba) hay aproximadamente 30 y en la otra, en urinsaya (parcialidad de abajo) otro tanto. En el curso de gobiernos comunitarios se ha tenido 40 participantes.

Todos los cursos son anuales, es decir que generalmente comprenden un año de duración. Actualmente se está trabajando en el nivel de técnico operativo. También se está entrando al nivel de técnico medio, después vendrá técnico superior, licenciatura, etc. Además se está intentando hacer que el cronograma de los cursos esté acorde al ciclo vital de las comunidades. Éste es un proceso que todavía se está trabajando.

Los actuales niveles académicos de *Kawsay* comprenden el de técnico operativo y también el de Diplomado, "nosotros tenemos los niveles técnico operativo, técnico medio, técnico superior, y también vamos a trabajar con postgrados, ya hemos hecho algunos diplomados y algunos postgrados en arquitectura andina. Ahora estamos viendo el de pluralismo jurídico" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007).

También se ha pensado que desde el técnico superior hasta la licenciatura el trabajo de investigación tiene que estar ligado a la elaboración de proyectos, entonces, no es solamente investigación sino también implementación práctica de proyectos, "eso ya hemos comenzado de manera simultánea". Por tanto, la investigación no tiene que ser un trabajo teórico sino algo aplicable en un proyecto.

Los requisitos para obtener el grado académico de técnico operativo, básicamente comprenden una serie de talleres presenciales, de carácter mensuales, y el resto del trabajo es a distancia, con el apoyo de tutoría institucional. Durante ese tiempo los participantes tienen que hacer sus trabajos prácticos, cuyo contenido depende de los temas que se trabajen durante el mes. El trabajo de investigación necesariamente tiene que tener su complemento de proyecto, es decir de aplicabilidad y también de interdisciplinariedad. Estos son los trabajos principales que tienen que cumplir los participantes durante el desarrollo curricular, además de la asistencia a la fase presencial.

Los títulos que *Kawsay* está otorgando es a través del convenio con otras universidades, tiene convenios con varias universidades, tanto internacionales, como con las de Suecia (de Linköping) y de España (Internacional de Andalucía), como nacionales. Aquí, en Bolivia, se trabaja con la Universidad Mayor de San Simón y la Universidad Católica Boliviana (ambas en Cochabamba), con la Universidad Técnica de Oruro también se estaba trabajando, pero el nuevo rector ha frenado el convenio que ya se tenía firmado.

Con relación a los apoyos institucionales, *Kawsay* cuenta con el apoyo académico de la Universidad Linköping de Suecia, que suele enviar profesores. También cuenta con el reconocimiento académico de la Unión Europea, a través del curso de Pedagogía Intercultural, que es una especie de vitrina internacional y que también está sirviendo para poder difundir más este trabajo. Pedagogía Intercultural ahora está en tres continentes, en Europa, aquí, en América

latina, y en África, ahora también se está proyectando hacia Asia.

En el tema de los contenidos, la gente participante suele decidir, junto con los técnicos, los contenidos que se van a trabajar. Igualmente es importante referir el tema del aula abierta, en el sentido que *Kawsay* no necesita un local, sino que los cursos se hacen en los ambientes de las comunidades y éstas generalmente rotan, es decir que hay una especie de pasantías de las comunidades que se ocupan de organizar los cursos cada vez que les toca el turno.

El número de docentes es alrededor de 30. Hay una planta de 26 docentes que están permanentemente. También se cuenta, en el caso de la prefectura de Oruro, con los técnicos, que son parte del equipo de apoyo al sistema productivo y trabajan apoyando al sistema de la universidad *Kawsay*. También se cuenta con gente voluntaria, "todo un ejército de gente voluntaria".

Entre los docentes hay académicos y también sabios indígenas. La propuesta educativa *Kawsay* desde el inicio consistió en plantear la recuperación del rol pedagógico de los sabios indígenas, que si bien no están en el sistema académico formal, son parte fundamental de la sabiduría andina y también del sistema de educación superior indígena, es por ello que se tiene un consejo de *amawtas* y otro consejo académico. Se trata así de trabajar a la par; no es fácil, pero para *Kawsay* esta conjunción es clave.

Con relación al desarrollo de las funciones clásicas de la universidad, *Kawsay* no sólo las integra sino que va más allá de la tradicional labor de extensión, "no tenemos extensión", y propone un proceso inverso, "queremos que (los flujos) sean más bien desde la comunidad hacia los taypis [centros de articulación política e intelectual]". Es entonces un proceso contrario al de la universidad tradicional, "nosotros no vamos a decidir un centro y desde el centro hacer extensionismo, ese ha sido el error que se sigue manteniendo en las universidades, tanto públicas, como privadas, o sea tienen un modelo y después lo van a extender al campo, es un error pues" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007). *Kawsay* no quiere hacer, ni ser más de lo mismo. Más bien, está tratando de rearmar el sistema ancestral andino, que ciertamente es bastante difícil, sobre todo por el problema colonial de los técnicos, que en general han sido formados en la universidad, y por muy indígenas que sean tienen una mentalidad de extensionistas, entonces cuesta cambiar. Es por ello que *Kawsay* está entrando en el proceso de cambiar, de reeducar, la conciencia del técnico y ya ha comenzado a trabajar en esta perspectiva.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de la experiencia *Kawsay*: necesidades, obstáculos, expectativas, aspiraciones, desafíos y oportunidades

Una primera dificultad muy seria está relacionada con las estrategias de aprendizaje. *Kawsay* ha partido del principio pedagógico de que en realidad nadie enseña a nadie, sino que todos aprendemos, compartimos, en comunidad mediados por la experiencia social y cultural. No es fácil materializar este principio, porque, de una u otra manera, todos estamos metidos en la estructura de la escuela y del Estado y son estos dispositivos del poder dominante y eurocéntrico los que condicionan los procesos educativos. Pero, el principio es que no se quiere enseñar, sino más bien tratar de encontrar las maneras de compartir comunitariamente los saberes y los conocimientos.

También hay un fuerte condicionamiento de los ámbitos y los lugares donde se va a trabajar y normalmente en la ciudad tiene que ser en un aula, en un salón, etc. Entonces, ahí no se puede desarrollar los aprendizajes prácticos; en cambio, en el campo es más fácil "entrar a lo práctico" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007), ya no sólo hay

que limitarse a la teoría. El desafío es entonces que en la ciudad el aprendizaje pueda ser más práctico, dinámico e interactivo, aunque siempre va a haber dificultades.

Es también por estas dificultades que se ha optado por el sistema semi-presencial. *Kawsay* quiere que los temas que se reflexionan en la fase presencial también se los pueda vivenciar en la vida cotidiana y a partir de estas experiencias teorizar. Los que viven en el campo elaboran sus reflexiones desde y a partir de los trabajos cotidianos; lo mismo en la ciudad, si los participantes son mayoritariamente educadores, entonces el trabajo educativo es el ámbito práctico para concretizar las reflexiones. En general, las reflexiones generadas durante la fase presencial sirven como herramientas para dinamizar los procesos de la vida cotidiana. Los aprendizajes que propugna *Kawsay* son entonces eminentemente prácticos, "a eso es que tratamos de llegar" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007), por eso es que el trabajo de investigación también tiene que estar ligado a un proyecto de aplicabilidad práctica.

El otro desafío consiste en que si bien algunas de las clases son desarrolladas en aymara o en quechua, no deja de haber dificultades y, en general, es bastante complicado. En más aún si se asume que, en general, los participantes son de diferentes culturas y hablantes de diferentes lenguas (aymara, quechua, etc.), por tanto hay la obligación de usar el castellano. Por ejemplo, si hay presencia guaraní no se puede hablar solamente en quechua. Aunque la participación es abierta en la propia lengua, necesariamente tiene que haber traducción. De manera que casi siempre hay la obligación de utilizar el castellano, como lengua franca. Precisamente este tema es el que ahora se está analizando: cómo se puede hacer los cursos regionalmente, de manera que las clases puedan co(i)mpartirse en lenguas propias, "esa es la ambición que siempre hemos tenido, de que el sistema educativo superior sea en nuestras propias lenguas" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007).

También se trata de favorecer más la participación de la mujer, básicamente porque desde la colonia la mujer siempre ha sido excluida, es decir que el sistema colonial ha preferido al varón para la formación escolar. No es fácil sostener una política de priorización de la mujer porque casi siempre ella está encargada de la familia. Generalmente es ella que se queda con los hijos y los varones son los que salen fuera de la comunidad, entonces "la mujer choca con uno y mil problemas" (Leonel Cerruto, entrevista realizada por el autor, Oruro, 15/12/2007), o son sus padres que no le dejan salir o es su marido y su familia que no le permiten. Por tanto, y a pesar de las buenas intenciones de *Kawsay* no siempre se logra una participación igualitaria. Sin embargo, en el curso de Pedagogía Intercultural, hay una importante participación de la mujer.

Entrevistas

Leonel Cerruto, entrevista realizada por José Luis Saavedra, Oruro, 15/12/2007.

Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO

Freddy Delgado Burgoa (*)

Datos descriptivos básicos

Este documento describe y analiza la experiencia de Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO), que es un centro de excelencia de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias (FCAPFyV) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Cochabamba, Bolivia. AGRUCO surge a la vida institucional en 1985 con el apoyo de la Agencia Suiza de Cooperación para el Desarrollo (COSUDE). Ha promovido la agroecología y la revalorización de la sabiduría de los pueblos originarios y los saberes locales a través de la ejecución de pequeños proyectos pilotos de investigación-desarrollo endógeno en los Andes bolivianos, principalmente con comunidades campesinas y municipios rurales.

Objetivos generales y visión general de la experiencia

AGRUCO se encuentra en la VIII fase (julio 2006-junio 2010) de ejecución y tiene el principal objetivo de: "Contribuir al desarrollo endógeno sostenible y a la Reforma de la Educación Superior a partir de la agroecología y la revalorización de los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios, considerando la vida espiritual, social y material".

La visión estratégica para el año 2010 pretende que AGRUCO sea un centro universitario de excelencia modelo, con solvencia financiera y reconocido a nivel nacional e internacional en la formación superior, la investigación participativa revalorizadora y transdisciplinar y la realización de programas y proyectos pilotos de desarrollo endógeno sostenible, basados en la agroecología, los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios que coadyuve a la reforma de la universidad pública boliviana.

Los objetivos estratégicos son:

a) Aportar a la formación intra e intercultural en pregrado y posgrado, que incentiven su sensibilidad social.
b) Lograr una alta capacidad para innovar y revalorizar tecnologías y saberes que aporten al desarrollo endógeno sostenible en el marco de un enfoque holístico, transdisciplinar y participativo.
c) Consolidar los programas integrales comunitarios para la autogestión y el desarrollo endógeno sostenible (PICADS) en comunidades campesinas y municipios rurales de Bolivia.
d) Promocionar y difundir el enfoque de la agroeocología y la revalorización del saber local y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios a partir de la sistematización de experiencias y su difusión a nivel nacional e internacional.
e) Apoyar e influir en los procesos de construcción de políticas locales, municipales, nacio-

(*) Director Ejecutivo, Centro Universitario Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO). agruco@gmail.com.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

nales y regionales de abajo a arriba, que coadyuven a la conservación de la diversidad biológica y cultural en Bolivia, Latinoamérica y el mundo.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

AGRUCO surge a la vida institucional en 1985 como un "proyecto especial" de la UMSS, fruto de un convenio de cooperación con la Agencia Suiza de Cooperación para el Desarrollo (COSUDE). Estos "proyectos especiales" han tenido una duración generalmente limitada y objetivos muy específicos, que pueden ser por fases de 4 años.

En 1997, a raíz de la creación de la Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación (DUEA) se inicia un importante proceso de reconocimiento a estos proyectos especiales, acreditando a 4 proyectos de la FCAPFyV como centros de excelencia. Por tanto desde 1997, AGRUCO es reconocido en la UMSS como un centro de excelencia en el campo de la agroecología y la revalorización de los saberes de los pueblos origininarios. El enfoque del diálogo de saberes y del desarrollo endógeno desde una perspectiva transdisciplinar y participativa, le ha permitido trabajar con diferentes facultades de la UMSS y de otras universidades públicas de los Andes bolivianos.

En el caso de AGRUCO han existido 8 fases con algunos periodos de transición de uno o dos años. Tienen como máxima autoridad un directorio interinstitucional presidido por el rector de la UMSS.

Pese a las dificultades administrativas y poca claridad jurídico organizacional que existió al principio, estos "proyectos especiales" que han surgido generalmente de convenios internacionales desde los años 70, se han constituido hoy en día en los promotores de las más importantes innovaciones en el ámbito académico, investigativo y de interacción con la sociedad y el Estado en su conjunto, generando además cambios fundamentales en la pesada estructura universitaria.

Por otro lado, la perspectiva de una sostenibilidad institucional en función de la oferta y demanda de servicios al interior y exterior del ámbito universitario, nacional e internacional, le permite a AGRUCO consolidarse como un centro que aporta a la investigación científica, la interacción social con comunidades y municipios rurales, la formación posgradual y el apoyo al pregrado a través de la docencia universitaria, principalmente en la FCAPFyV. Estos roles para todos los centros de excelencia, son reconocidos por primera vez en el plan de desarrollo de la UMSS (1997-2001).

En el año 2007 la II conferencia de la FCAPFyV de la UMSS, realizada después de más de 10 años, reconoce a varios centros acreditados como AGRUCO, incluyéndolos en su estructura orgánica con roles bien determinados, superando su no inclusión en el "estatuto orgánico de la UMSS".

Actualmente, AGRUCO ha logrado combinar muy bien los aportes financieros de la UMSS como una entidad pública, con un permanente y sostenible sistema de investigación desarrollo, que generalmente no es posible financiar con fondos del Estado ya que este se concentra fundamentalmente en el pago parcial de docentes, investigadores y personal administrativo de planta.

AGRUCO tiene mandatos para la ejecución de varios programas internacionales como: Comparando y apoyando el desarrollo endógeno (COMPAS), coordinando las acciones en 7 países de América Latina (Chile, Ecuador, Colombia, Perú, Guatemala, El Salvador y Bolivia). Lidera el programa para la región andina (Bolivia, Perú y Ecuador) denominado BioAndes, que trabaja transdisciplinarmente la biodiversidad y la cultura. En 2008 se ha conformado un consorcio para la formación universitaria en el tema del desarrollo endógeno con universidades de América Latina, África y Asia y que tiene el financiamiento de la Dirección General de Cooperación para el Desarrollo (DGIS) de Holanda.

En este contexto, se han realizado diferentes innovaciones para acceder a fondos públicos

y de la cooperación internacional a través de diferentes instrumentos jurídicos como son las asociaciones civiles, consultoras y sociedades accidentales.

Breve historia de la experiencia de AGRUCO

El proceso de diálogo entre nuestra visión profesional – científica, pero al mismo tiempo andino por nuestros orígenes, y la de los campesinos aymaras y quechuas de Bolivia que expondremos a continuación, puede resumirse en tres etapas que se presentan a continuación:

De la agricultura orgánica a la agroecología (de 1985 a 1989)

En esta primera etapa, la agricultura orgánica y el enfoque de sistemas fueron los puntos de partida fundamentales que permitieron iniciar procesos de investigación y desarrollo locales y regionales con experiencias variadas y resultados diversos, que sin embargo se constituyeron en avances importantes para la profundización cualitativa en la concepción del desarrollo.

Los mayores aportes de la agricultura orgánica y el enfoque de sistemas, fueron el comprender mejor el principio de integralidad que forma parte de la cosmovisión andina e insertarlo en la currícula universitaria y en la discusión y ejecución de proyectos de investigación y desarrollo. En dicha concepción, el objetivo fundamental era la producción de alimentos sanos, cuyo principio se basa en las interacciones de suelo, plantas y métodos de cultivo sin el uso de agroquímicos; a través de estas interacciones, comprendimos que el proceso de producción agropecuaria no solamente debería considerar estrategias ecológicamente sostenibles, sino la consideración de los valores socioculturales y económicos de los pueblos andinos.

En esta etapa([1]) se ingresaba a las comunidades campesinas para ver las “bondades” del paquete tecnológico alternativo (abonos orgánicos, cultivos bajo abrigo, rotación de cultivos, etc). Se empieza también a considerar la retroalimentación de las tecnologías utilizadas en las comunidades campesinas, aunque todavía sin tomar en cuenta a profundidad las circunstancias socioeconómicas, culturales y espirituales.

Se inició la transferencia de tecnología de la agricultura orgánica del tipo europeo a las comunidades andinas seleccionadas, manteniendo todavía la concepción clásica y vertical de generación y transferencia de tecnologías, desde la estación experimental hacia las parcelas demostrativas en comunidades campesinas, continuando la tendencia a conformar nuevos paquetes tecnológicos.

En campo se pudo identificar la extrema diversidad y fragilidad de sus “componentes” con una intrincada red de interrelaciones, a veces simultáneas, que dificultaban lograr una visión global. De similar manera, el tecnicismo limita el sistema rural a sólo componentes ecológicos y productivos, dejando de lado toda otra intervención humana como por ejemplo las prácticas rituales. En esta etapa se llega a reconocer el valor de la intuición y del saber campesino, donde no solo se prioriza lo material, sino lo sociocultural y lo subjetivo.

De la agroecológia y la revalorización de los saberes locales (de 1989 a 1996)

A través del enfoque agroecológico, que enfatiza que un agroecosistema es el resultado de la co-evolución entre sociedad-naturaleza, se consideró fundamentalmente el contexto sociocultural y económico de las comunidades campesinas, que exigió el inició de una reflexión sobre la dinámica de los ciclos rotativos del tiempo y del espacio plasmados en un calendario festivo-agrícola, las transformaciones de la energía y los procesos biológicos en su relación con el clima, aspectos que permitieron entender por ejemplo, la importancia de la predicción climática

(1) Existe un análisis detallado de esta etapa en: Delgado, Freddy (1993) La agroecología en las estrategias de desarrollo rural. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

local, el acceso al territorio (continuo y discontinuo) y las multiactividades, como algunas de las estrategias campesinas para proponer alternativas de desarrollo.

Un cambio fundamental en esta etapa fue practicar formas de trabajos interdisciplinarios, por lo que se decidió dar mayor énfasis a las actividades de formación dirigidas tanto a los propios componentes del equipo investigador de AGRUCO, como a los estudiantes, docentes universitarios, profesionales de organizaciones gubernamentales u organizaciones no gubernamentales y a las comunidades rurales.

Se redefinió el propósito inicial de AGRUCO en sentido de tomar en cuenta con mayor énfasis la formación de los actuales y futuros profesionales del desarrollo como una demanda universitaria y de la sociedad, considerando como pilares centrales la agroecología y la revalorización de los saberes de los pueblos originarios, es decir pasar de una visión todavía tecnocrática y disciplinar a otra integral y transdisciplinar. La generación y transferencia de los contenidos para la formación en agroecología, al interior de las facultades de agronomía no fue en principio la esperada; la resistencia venía de profesores formados con una visión de la revolución verde y el uso de métodos eminentemente cuantitativos, disciplinares y no participativos. Por ello, se remplaza la opción de generar y transferir tecnología de la agricultura orgánica a las comunidades campesinas, por una opción de iniciar un proceso de aprendizaje social y de diálogo intra e intercultural.

Es necesario indicar que durante esta etapa, en el mundo se promueven cada vez más movimientos sociales críticos a los enfoques de desarrollo, donde el tema ambiental-ecológico es fundamental en el análisis y la acción; esta coyuntura permitió afianzar y profundizar la experiencia lograda, en alianza con otras redes y sectores de la sociedad a nivel nacional, latinoamericano e internacional, como el movimiento agroecológico para América Latina y el Caribe.

Se transfirió el concepto de la investigación agronómica experimental hacia la investigación participativa revalorizadora, que estipulaba la participación recíproca entre investigadores científicos e investigadores locales.

Otro aspecto de trascendental importancia metodológica en esta etapa, se refiere a una sorprendente congruencia entre los principios agroecológicos y los fundamentos constitutivos de la agricultura campesina, vigente en comunidades campesinas del departamento de Cochabamba. Mediante los numerosos resultados de la investigación participativa se ha podido revelar que mucho de lo que podían aportar en principios y prácticas agroecológicas, existían y existen en las comunidades campesinas, recreando parte de sus saberes en procesos diferenciados de erosión determinados por los procesos históricos de cada región.

Una conclusión que el estado de pobreza y marginalidad en que viven algunas comunidades actualmente, es consecuencia entre otras, de la falta de relevancia o pertinencia de su "saber" por las situaciones difíciles en que viven y, también son resultado de un largo proceso de erosión y desestructuración del saber local y la introducción de tecnologías para otros ecosistemas y contextos socioculturales y económicos. Justamente la revalorización de los saberes locales([2]), contribuye a la reversión de estos procesos de erosión.

En este proceso se empleó la metodología que enfatiza en la toma de decisiones, que fue adaptada para la Planificación y el Desarrollo Rural Boliviano por Romero (1992), enmarcada dentro de la relación Sociedad-Naturaleza en los Andes con la propuesta de un Planeamiento Andino y el correspondiente ejemplo de aplicación basada en la dualidad y oposición complementaria entre lo individual, familiar y comunitario, que resultó en el modelo del flujo de energía-masa-espacio y tiempo en los Andes.

(2) La revalorización del saber campesino se realizó a partir de la elaboración de Fichas que contribuyen a inventariar las prácticas, tecnologías y saberes desde la perspectiva del actor local. Existen más de 1.700 fichas de revalorización editadas en Perú (PRATEC, 1988) y en Bolivia con la publicación de un CD (AGRUCO, 2005).

Para entender esta complementariedad individuo-familia-comunidad, era necesario complementar los diagnósticos comunitarios participativos que utilizaban la sistematización de la realidad a nivel comunal, con los estudios de caso específicos a nivel familiar, de tal manera que permita acercarnos a la realidad comunal([3]).

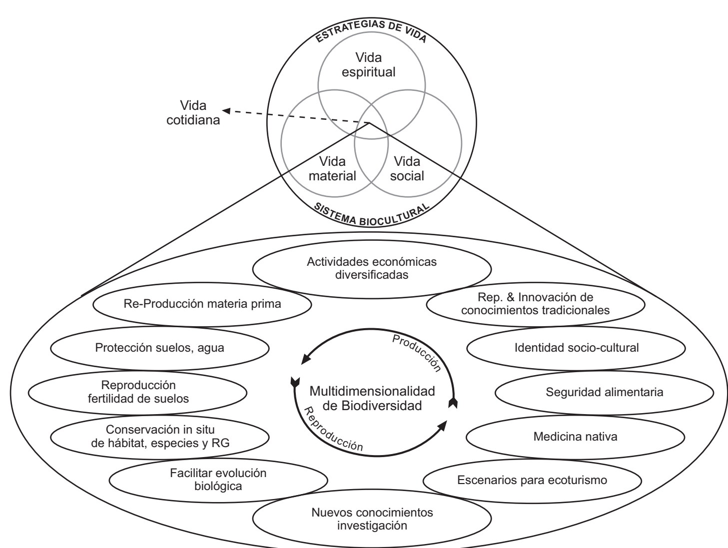
El diálogo de saberes y el desarrollo endógeno sostenible (1996-2006)

Entre 1996 al 2006, se desarrolla una etapa que profundiza la complementariedad entre la agroecología y la revalorización de los saberes de los pueblos originarios bajo la premisa del diálogo de saberes, donde el conocimiento científico occidental moderno generado en y desde las universidades, es uno más en la gestión de conocimientos. En esta etapa también se profundizan las actividades de investigación trabajadas de manera transdisciplinar y participativa, pero también desde las comunidades se exigían mayores acciones que promuevan su desarrollo.

El diálogo de saberes implicó aplicar la investigación participativa revalorizadora como una cooperación mutua entre comunidad "científica" y comunidad campesina, reciprocidad entre investigador y comunario, logrando comprobar la congruencia entre la agroecología con los fundamentos de la agricultura campesina. Este diálogo, además de enriquecer nuestras vidas de docentes universitarios, ha fortalecido nuestra identidad cultural andina, influyendo en los futuros profesionales de las ciencias agrarias y socioeconómicas y promoviendo el cambio desde la universidad pública.

El énfasis en la revalorización de la sabiduría de los pueblos originarios, considerando la vida cotidiana y las estrategias de vida desde una perspectiva multidimensional, han permitido generar experiencias y el desarrollo conceptual y metodológico de lo que se puede denominar el "desarrollo endógeno sostenible", con otras y redes en Latinoamérica y el mundo, como el programa internacional COMPAS y el programa regional BioAndes (gráfica nº 1).

Gráfica nº 1: La multidimensionalidad para la construcción de la sustentabilidad y el desarrollo endógeno sostenible



Fuente: elaboración propia con base en Programa Regional BioAndes AGRUCO (2005)

(3) La aplicación de los estudios de caso familiar y los diagnósticos comunitarios puede verse en las tesis de licenciatura y maestría asesoradas por AGRUCO en la FCAPFyV-UMSS.

El diálogo de saberes implica también el reconocimiento previo de los aportes y limitaciones tanto del conocimiento científico occidental moderno como de los saberes locales que interactúan para resolver problemas concretos. En este proceso, el cuestionamiento al origen y la concepción occidental del desarrollo, ha sido fundamental por su visión lineal de la vida y su priorización en la economía de mercado y su énfasis materialista e insostenible.

Por ello, a partir de las autoevaluaciones con las comunidades “socias” y con el apoyo del programa internacional COMPAS, desde 1996 se inició una nueva etapa de difusión e intercambio de experiencias en desarrollo endógeno, con los pueblos mayas, mapuches, aymaras, quechuas, campesinos mestizos, que pretende complementariamente retomar el rol fundamental de la universidad pública boliviana y latinoamericana a través de un nuevo proyecto denominado CAPTURED, que en español significa “Construcción de capacidades y teorías para universidades y centros de investigación para el desarrollo endógeno”, que se inicia en 2008 entre Latinoamérica, Asia y África y Europa.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Uno de los mayores logros de la experiencia ha sido la ejecución de un programa general de investigación – desarrollo que ha permitido realizar cambios y aportes a las mallas curriculares, a los programas de formación actuales y nuevos en el pregrado y el posgrado y a la innovación y generación de conocimientos basados en la sabiduría de los pueblos originarios en diálogo con el conocimiento científico occidental moderno, a lo que hemos denominado diálogo intercientífico (COMPAS-AGRUCO, 2007).

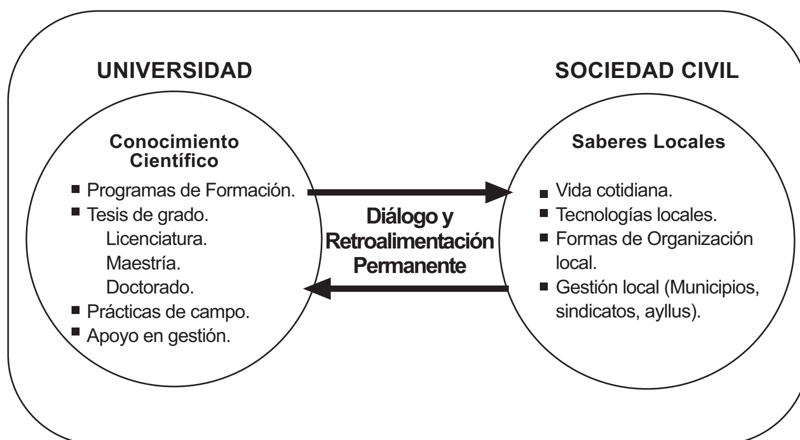
En este marco, un indicador que sobresale en el campo académico es la formación de más de 350 profesionales comprometidos con un desarrollo endógeno sostenible donde la sabiduría y las tecnologías de los pueblos originarios y sus innovaciones en algunos casos, son fundamentales. La influencia, aunque de menor magnitud se ha dado en los 2.200 alumnos que tiene como promedio la FCAPFyV-UMSS anualmente y que cursan varias materias curriculares y electivas propuestas por AGRUCO. En el posgrado, a nivel de 3 especialidades (agroecología y biodiversidad, gestión municipal y proyectos y desarrollo endógeno) y la maestría en agroecología, cultura y desarrollo, se ha aportado a la formación de 150 posgraduados.

Los impactos en relación al desarrollo local, regional y nacional es posible identificar en la participación de ex alumnos en diferentes cargos públicos que van desde, autoridades sindicales y tradicionales a nivel local, técnicos, consejeros y alcaldes municipales, consejeros departamentales, diputados y personeros de diferentes entidades gubernamentales con poder en la toma de decisiones.

A nivel de las comunidades campesinas y municipios rurales donde se han realizado proyectos y programas de investigación-desarrollo, un logro fundamental ha sido el diálogo y el aprendizaje social recíproco con las organizaciones de base a través de los sindicatos campesinos y organizaciones tradicionales como los ayllus en diferentes áreas del conocimiento.

Aprendimos que el diálogo entre universidades y pueblos indígenas originarios debe partir de “entender la concepción de la vida campesina”; desde nuestros conocimientos socioeconómicos-técnico-científicos no basta, pues lo mínimo que tendríamos que hacer después de “conocerla científicamente” es respetarla y en lo posible (especialmente para aquéllos que somos parte de esta cultura y que por el azar de la vida tuvimos la posibilidad de ingresar a las Universidades) compartir la vida haciéndose parte del ritual (ver gráfica nº 2).

Gráfica nº 2: Diálogo entre sabiduría de los pueblos originarios y el conocimiento científico occidental moderno



Fuente: Vargas y Delgado (2006).

Estos aprendizajes dinamizaron los saberes campesinos pero además son aportes sustanciales para ir construyendo fundamentos teóricos, metodológicos y prácticas que incidan en nuevas políticas de "desarrollo" e innovaciones en la educación superior.

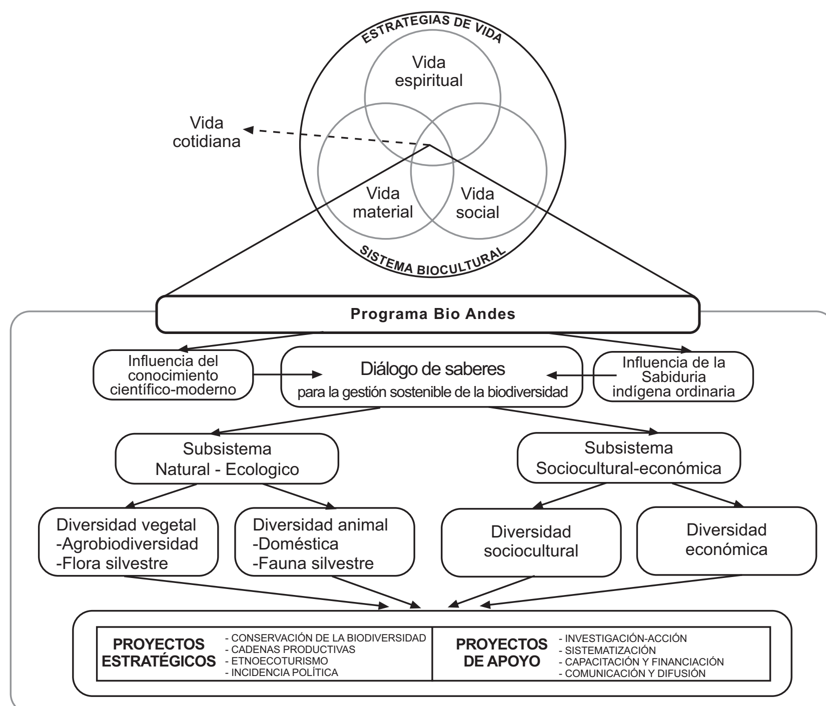
Las reflexiones que se dieron en los diferentes momentos del proceso, tuvieron un impacto importante y han permitido desarrollar un sistema de planificación, monitoreo y evaluación para el vivir bien en el marco de un "desarrollo" endógeno, que puede ser de mucha utilidad para la operativización del plan de desarrollo del gobierno boliviano que ha tomado la premisa del "para vivir" (Almanaque 2008, COMPAS-AGRUCO: Caminos hacia el vivir bien).

La conexión espiritual en culturas como la andina es, a nuestro parecer, un principio importante que ha sido considerado en los procesos de educación de estudiantes de pregrado y posgrado que trabajan o trabajarán en una perspectiva del desarrollo endógeno sostenible y son fundamentales para la elaboración de políticas en el campo de la educación superior y el desarrollo. La cohesión entre la sociedad y la naturaleza tiene una connotación profundamente espiritual y recíproca que posiblemente no se demuestra fácilmente en cada uno, los momentos del proceso del diálogo entre AGRUCO y las comunidades, sin embargo, existen al inicio, durante y al final de cada actividad, la veneración y el agradecimiento a la Pachamama, a los apus (montañas sagradas) o achachilas (ancestros).

En esta etapa, la diversidad biológica y cultural como parte de un todo interconectado, es la esencia de las estrategias de vida de las comunidades campesinas en diálogo con otros saberes, conocimientos y experiencias, pero implica también la consideración fundamental de los niveles estructurales del Estado y la incidencia de la política nacional e internacional, que no siempre acompañan estos procesos y que ponen en crisis la vida en el planeta y la vida de los pueblos indígenas originarios, que son los herederos de un paradigma diferente y que son la base en la construcción de un "desarrollo" endógeno sostenible, del que pueden partir programas y proyectos en diferentes campos como por ejemplo en el programa regional BioAndes (gráfica nº 3).

La tarea de AGRUCO es brindar apoyo y seguimiento a las comunidades campesinas, municipios rurales y movimientos sociales, para que puedan enfrentarse a los retos de su seguridad de vida con identidad propia. Por otro lado, los espacios tiempos comunales han sido ampliados a otros contextos más amplios como es municipio, el departamento, el país y Latinoamérica.

Gráfica nº 3: Estrategias de vida y diálogo de saberes para la gestión sostenible de la biodiversidad y el desarrollo endógeno



Fuente: BioAndes (2005).

A nivel de la formación superior, el mayor logro de la experiencia de AGRUCO ha sido influir en la formación universitaria de estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias (FCAPFyV) de la UMSS, y que se plasma en la misión, la visión, los principios, los objetivos estratégicos y lineamientos de esta facultad. Sin embargo, los logros no serán completos hasta que no se implemente en el plan estratégico 2008 – 2012 todo lo avanzado en la histórica II conferencia facultativa([4]) realizada entre el 05/03/07 al 16/03/07, donde se destacan los aspectos conceptuales y metodológicos con la inclusión de los saberes de los pueblos originarios, la intra([5]) e interculturalidad([6]) y la transdisciplinariedad([7]).

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

En el desarrollo de la experiencia han existido diferentes limitaciones, más que obstáculos y que podríamos resumirlos en aspectos de tipo conceptual-metodológico y de tipo político-institucional.

(4) El congreso universitario y las conferencia facultativas son las máxima instancia democrática de la UMSS, que determina los grandes cambios en todos sus niveles. Participan vía elecciones, delegados docentes y estudiantes paritariamente.

(5) La intraculturalidad es concebida como la revalorización de los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios. Consideramos que es la primera etapa indispensable para fortalecer la identidad cultural y recrear el saber y el conocimiento al interior y exterior de la Universidad.

(6) La interculturalidad se refiere sobre todo, a las actitudes y relaciones sociales de un pueblo o cultura con referencia a otro pueblo o cultura, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales. Es el intercambio y diálogo de conocimientos, donde el conocimiento científico occidental moderno es uno más.

(7) La transdisciplinariedad es un proceso de autoformación e investigación acción que se orienta a la complejidad real de cada contexto y como una concepción de vida, trascendiendo el conocimiento disciplinar y la especialidad a través del uso multimetodológico e intermetodológico. Apunta a un aprendizaje social y trasciende la disciplina para enriquecer el conocimiento con los saberes de los pueblos originarios.

Entre las *limitaciones* conceptuales-metodológicas ha estado la visión parcial de la realidad, la hiperespecialización y atomismo de la formación superior, con una creencia fundamentalista de que la ciencia puede resolverlo todo. Un ejemplo de ello es que las ciencias naturales y sociales, en el trabajo con las comunidades campesinas, demuestran limitaciones para aclarar las causas y procesos que llevan a la sociedad a tomar decisiones, sin considerar las dimensiones espirituales profundas, porque enfatizan solo lo productivo-económico de carácter antropocéntrico, además se reduce a considerar sólo los ecosistemas, con una tendencia todavía productivista. Otro ejemplo desde lo conceptual, ha sido el uso del modelo de toma de decisiones que deriva de la "microeconomía" que estudia de cómo un individuo o grupo toma decisiones para optimizar sus utilidades, suponiendo un individualismo universal (etnocentrismo), donde lo comunitario no existe, cuando ambos son más bien complementarios.

En lo metodológico, la apertura a nuevos paradigmas de la ciencia y el desarrollo nos permiten afirmar que el neopositivismo basado en el método cuantitativo debe considerar la complementariedad con métodos cualitativos, especialmente en investigaciones transdisciplinares, donde se analice la problemática y los potenciales de los pueblos originarios, por tanto, métodos de revalorización de los saberes locales, la multimetodología y el enfoque de la investigación participativa, deben ser considerados como fundamentales en la perspectiva del diálogo intercultural e intercientífico para mejorar la educación superior.

En conclusión, las limitaciones señaladas anteriormente permitieron reflexionar sobre la importancia de considerar a la ciencia occidental moderna y sus métodos, como un conocimiento más dentro de un sistema de conocimientos mayor, con limitaciones y potenciales como también tienen los saberes de los pueblos originarios.

En el aspecto institucional y operativo, la actual universidad pública en Bolivia y Latinoamericana ha perdido sus orígenes liberadores del pueblo, fundamentalmente por una serie de políticas neoliberales y neocolonizadoras al servicio de los poderes económicos del mundo, hoy concentrados en las transnacionales. Sus pesadas estructuras no han permitido hasta ahora una mayor participación en el desarrollo regional, nacional, departamental y local.

La crisis del sistema democrático neoliberal y del modelo de desarrollo que ha priorizado la acumulación acelerada de capital sin una redistribución equitativa y un incremento de la pobreza material, sin duda ha afectado al sistema educativo y a la universidad pública Latinoamericana. La experiencia demuestra que su institucionalidad esta en cuestión por el poco acercamiento a la problemática social y económica de la región, del país y de los pueblos indígenas originarios.

En conclusión, el mayor obstáculo del sistema universitario ha sido que la enseñanza-aprendizaje, la investigación e interacción social, esta dominado por la epistemología, ontología y gnoseología del conocimiento científico occidental moderno, como único paradigma. Consecuentemente, se limita el conocimiento total al excluir otros saberes, basados en un modelo tecnocrático-racionalista donde la interculturalidad es norte-sur (sur receptor de la cultura de Occidente).

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Existe una imperiosa necesidad de identificar e implementar acciones transformadoras para la Universidad Pública Boliviana y Latinoamericana, que posibilite la reconstrucción de su proceso educativo desde la inclusión de un nuevo paradigma que revalorice las

culturas de los pueblos originarios y el dialogo de saberes (Sur-Sur, Sur-Norte), a lo que hemos denominado: "Educación intra e intercultural con enfoque transdisciplinar e intercientífico([8])".

La población boliviana y principalmente los pueblos originarios que han tenido acceso restringido a la educación superior, tienen la aspiración de que existan organismos autónomos y descentralizados que permitan una mayor participación ciudadana en las universidades públicas respetando la autonomía universitaria y el cogobierno. En este marco, Vargas y Delgado (2006) han propuesto la creación de un Consejo de Participación Ciudadana (que tendría las funciones de proponer políticas y estrategias que permitan cumplir con la sociedad civil) la creación de un Consejo de Sabios y Notables de la región y/o del país que tendrían la función de asesorar al nivel ejecutivo que permita una mayor inserción en la problemática local, regional, nacional e internacional.

Reflexiones sobre aprendizajes realizados

Los resultados de la experiencia en el diálogo de saberes y el desarrollo endógeno sostenible han permitido retroalimentar los programas de formación académica de pregrado y posgrado y dar importantes lineamientos para una reforma en el sistema universitario estatal boliviano retomando el rol de la universidad pública.

El diálogo permanente y directo con organizaciones campesinas e indígenas, municipios rurales de la región andina, organismos gubernamentales y no gubernamentales y las universidades del sistema estatal boliviano, ha permitido a AGRUCO retroalimentar un proceso de formación – investigación – desarrollo que considere la sabiduría de los pueblos originarios como parte esencial de un proceso de aprendizaje social y de diálogo intercientífico.

Se ha llegado a una comprensión más profunda del porqué los campesinos andinos actúan de la manera que lo hacen, que en la mayor parte de las veces entra en contradicción con las propuestas técnico-científicas, aprendiendo en el camino cómo apoyarlos sin interferir con las estructuras sociales, los valores y los contextos específicos, que hace que cada comunidad sea única, lo que ha implicado también, que nuestra visión original del "desarrollo" ha cambiado o más bien ha retornado a las bases de la esencia cultural de donde provenimos, que por azares del destino nos ha puesto en otros caminos.

El ajuste de los objetivos iniciales (desde la agricultura orgánica hasta el desarrollo endógeno sostenible) a través de autoevaluaciones y evaluaciones externas, permitió adaptarse y considerar la estrecha y fundamental interrelación entre la diversidad biológica, cultural y ecosistémica de los Andes, logrando acumular experiencias y lecciones que recrearon los contenidos de las mallas curriculares de las facultades de agronomía de la región andina de Bolivia e influido de alguna manera en las reflexiones sobre las reformas universitarias.

El rol de la investigación transdisciplinar y participativa revalorizadora como aspecto fundamental de la formación superior, dirigidas a recrear procesos de desarrollo le devuelve a la universidad pública su aporte a la sociedad boliviana y los sectores populares más desfavorecidos. Los resultados obtenidos hasta ahora, más allá de los aportes al fortalecimiento de las bases productivas y el mejoramiento de la calidad de vida de comunidades campesinas donde

(8) El diálogo intercientífico puede entenderse desde dos perspectivas: la primera considera el diálogo entre dos ciencias o disciplinas científicas (diálogo entre las ciencias naturales y las ciencias sociales). En esta perspectiva, el diálogo se enmarca dentro de un mismo paradigma constituido por su propia epistemología, gnoseología y ontología. La segunda es mucho más nueva en el ámbito académico. Plantea la posibilidad de diálogo del conocimiento científico moderno occidental con otros saberes existentes en el mundo. Este diálogo parte de un reconocimiento previo de que la sabiduría de los pueblos indígenas originarios es considerada como ciencia, con una propia epistemología, gnoseología y ontología.

ha trabajado, han logrado elevar la autoestima en la perspectiva de su autogestión y autodeterminación. Se demuestra también que es posible un diálogo entre el conocimiento científico y los saberes locales, para un desarrollo desde las propias capacidades y fortalezas de los pueblos originarios.

Desde la perspectiva universitaria, los alcances de la experiencia interrelacionada con otros proyectos intra e interfacultativo de características similares, han permitido en el año 2006, en la segunda conferencia facultativa, determinar la visión, misión y objetivos estratégicos y las nuevas políticas y los grandes lineamientos para la elaboración de planes estratégicos en la FCAPFyV de la UMSS, destacándose en ellos el diálogo intra e intercultural, con pleno reconocimiento de la sabiduría de los pueblos originarios y de los saberes locales.

Estas experiencias, nos permitieron comprobar que el avance tecnológico de una cultura se concentra en la recreación e innovación de los procesos sociales en relación con la naturaleza, siendo cada uno de los procesos productivos una recreación de la vida cotidiana que es el resultado de la interrelación entre la vida espiritual, social y material, que determinan finalmente la cosmovisión andina.

Como institución universitaria, aprendimos que de igual forma que en el caso del avance tecnológico de una cultura es fundamental considerar los procesos investigativos y metodológicos que promuevan el aprendizaje del alumno para aportar a un desarrollo endógeno sostenible, aspecto prioritario en el momento de decidir los programas de formación y las mallas curriculares.

Debido al desconocimiento de metodologías de investigación social y métodos cualitativos, ausentes en nuestra formación profesional, tuvimos que trabajar profundamente en este tema para relativizar la universalidad del método y el diseño experimental, logrando avanzar en la fundamentación teórica metodológica y epistemológica de la investigación participativa revalorizadora y de la educación intra e intercultural.

Por otro lado, concluimos que el trabajo de investigación - desarrollo no puede ser realizada con individuos (líderes o familias aisladas), sino con la red de parentesco sanguíneo y espiritual que tienen las familias campesinas y que se interrelacionan a través de la comunidad y todo el entorno socioterritorial con los que tienen contacto durante su vida. Esto implica el entender el manejo del tiempo - espacio (pacha), el territorio continuo y discontinuo y las multiactividades, no sólo en campos como la agricultura que es una actividad más, sino en todas las actividades de la vida cotidiana.

Recomendaciones

En el contexto actual boliviano, se recomienda considerar las estrategias de vida y la visión de los pueblos indígenas originarios y el diálogo de saberes para una educación intra e intercultural que aporte al desarrollo endógeno sostenible. Creemos que existen las mejores oportunidades para hacerla realidad, pues son consideradas como la base teórico conceptual del plan de gobierno boliviano actual, pero que deben trabajarse en su operativización y gestión como políticas públicas, programas y proyectos de “desarrollo”, innovación e investigación científica y fundamentalmente la educación intra e intercultural en sus diferentes niveles, desde una perspectiva transdisciplinar e intercientífica.

Por tanto, las experiencias y los procesos de desarrollo endógeno sostenible, basados en valores, recursos, tecnologías y saberes de los pueblos indígenas originarios, deben ser considerados como base fundamental en las políticas y proyectos de educación y desarrollo.

Referencias bibliográficas

AGRUCO (2006) Plan Rector de AGRUCO. Fase VIII (Julio 2006-Junio 2010). Cochabamba: FCAPFyV-UMSS.

BioAndes (2005) Plan Rector Programa Regional BioAndes. Cochabamba: FCAPFyV-UMSS.

COMPAS-AGRUCO (2007) Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios. La Paz: Plural editores.

Romero, Hugo (1992) Ecología y economía en el planeamiento andino de la comunidad de Chorojo, Cochabamba. Ruralter (10): 229-249 (La Paz, Bolivia).

Vargas, F. y Freddy Delgado (2006) Transformando la educación universitaria. Revista COMPAS (10).

Brasil

Formação Indígena na Amazônia Brasileira

Lucio Flores (*)

Dados sobre a experiência do objeto de estudo

O Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI)([1]) está situado na cidade de Manaus, no estado do Amazonas, por alguns motivos específicos: este é o maior e mais centralizado estado da Amazônia Brasileira. A sede central da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), mantenedora do CAFI, está também localizada em Manaus. O Amazonas é o estado com maior numero de povos indígenas do Brasil: são 68 povos.

O CAFI foi criado para atender demandas específicas e históricas dos povos indígenas do Brasil, ou seja, capacitar política e tecnicamente as lideranças indígenas da Amazônia para a defesa dos seus direitos e territórios, bem como para o gerenciamento das terras indígenas nos nove estados da Amazônia legal - que representam 110 milhões de hectares e equivalem a 10% de todo o território nacional. Essas demandas foram ajustadas inicialmente em dois cursos técnicos: Gestão de Projetos e Gestão Etnoambiental; a duração de cada curso é de 1200 horas de aulas, incluídos os estágios nas comunidades de origem. Para concluir o curso o aluno deverá cumprir toda a carga horária e seguir a rotina de estudos criada pelo Comitê Gestor, organismo interno que toma as deliberações referentes ao CAFI. Os cursos são oferecidos durante um semestre e todos os alunos devem permanecer em Manaus durante este período, sem nenhum outro compromisso ou atividade, dedicando-se integralmente aos estudos.

O CAFI foi criado pelo Movimento Indígena brasileiro, que tem a maioria dos povos e territórios na Amazônia; são nove os estados que fazem parte da chamada Amazônia Legal. Os povos indígenas da Amazônia têm suas organizações estaduais ou locais para atuarem na defesa dos seus direitos, manutenção dos territórios, reconhecimento de outros territórios e busca permanente de melhores condições de vida para suas comunidades. Nessa vasta dimensão territorial foi criada, em 1989, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, que atua em todos os estados da Amazônia e tem organizações de base distribuídas em 31 regiões. Estas organizações têm manifestado, já há algum tempo, a necessidade de criação de uma instituição de ensino que seja uma iniciativa dos próprios indígenas para suprir suas necessidades especificas. A experiência do CAFI, portanto, é de toda a Amazônia e tem à frente a COIAB, que por meio de amplo diálogo com suas organizações de base, busca o aperfeiçoamento dessa experiência inovadora para os povos indígenas.

O CAFI tem como desafio promover um ensino de qualidade e amplamente utilizado nas organizações e povos indígenas - para onde os seus alunos retornam após a conclusão do curso. A demanda pelo curso é muito grande e não tem sido possível atender a todos os

(*) Diretor do Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). lucioterena@bol.com.br.

(1) Centro Amazônico de Formação Indígena – CAFI. Endereço: Avenida Rio Purus 17, Manaus AM Brasil. Contatos: 005592-21276800 ou 91487029. Data de fundação: abril de 2006. Instituição mantenedora: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, Av. Ayrão 235 Manaus AM Brasil, www.coiab.com.br.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

povos que o procuram para enviar seus jovens para essa formação, após todas as fases do processo de seleção a que os candidatos são submetidos: o limite atual é de 30 alunos por ano, 15 por semestre.

As aulas são oferecidas no próprio CAFI, que tem boa estrutura para oferecer formação de qualidade aos alunos; os professores fazem parte de um círculo de assessores indígenas e não indígenas, atuantes em diferentes áreas de suas respectivas profissões e com reconhecida capacidade técnica. O CAFI busca também, nos seus assessores, um amplo conhecimento das questões indígenas nos aspectos culturais, tradicionais, territoriais e experiência na formação e convivência com populações indígenas.

Os alunos que participam dos programas de formação do CAFI são indicados por suas comunidades após processo interno de seleção, portanto, todos são pertencentes a povos indígenas que vivem na Amazônia Brasileira e todos assumem o compromisso de atuarem nas suas próprias comunidades ou organizações indígenas após o término do curso. Quanto aos professores, são de diferentes áreas e de instituições parceiras; são compostos por 40% de indígenas e outros 60% não indígenas.

Temos no Brasil uma diversidade de 180 línguas faladas; e cada aluno que vem ao CAFI pertence a um povo diferente. Isso dificulta o uso das línguas tradicionais e permite que apenas a língua portuguesa seja utilizada nas aulas.

Os mecanismos de ingresso nos cursos oferecidos pelo CAFI seguem a uma lista de critérios já estabelecidos pelo Comitê Gestor, que são: a) Disponibilidade de residir em Manaus por 5 meses; b) boa leitura na língua portuguesa; c) conhecimentos básicos de matemática; d) interesse pessoal em questões ambientais; e) engajamento no Movimento Indígena (no nível local ou Amazônico); f) potencial de integração do aluno nas atividades em andamento ou futuras da organização indígena local; g) representatividade entre homens e mulheres; h) ensino médio completo.

Esses requisitos orientam as organizações locais, que são a base da COIAB e que, por sua vez, consultam as comunidades e orientam nas indicações de alunos. Feita a seleção interna os currículos são enviados à COIAB para a seleção final. O número de candidatos é, normalmente, cinco vezes maior que o número de vagas disponíveis.

O CAFI é uma experiência recente e ainda não foi concluído o seu processo de reconhecimento junto aos órgãos governamentais. Há uma consultoria atuando, contratada especificamente para esse fim, que está na fase de organizar a documentação necessária, adequar as instalações e estruturas, além de tratar dos procedimentos jurídicos. Atualmente, ao final do curso o CAFI oferece um certificado de conclusão com um histórico das disciplinas e carga horária.

Objetivos gerais e filosofia que orientam a experiência

As ações do CAFI são orientadas por um objetivo geral, ou seja: fortalecer organizações indígenas locais e regionais, em toda a Amazônia, na promoção da autonomia e sustentabilidade de suas comunidades e territórios, por meio da formação de quadros técnicos próprios, qualificados e engajados no Movimento Indígena. Com isso se visa, portanto, a boa qualidade de vida nos aspectos cultural, econômico e social, com qualificada gestão territorial por meio das próprias comunidades, fazendo do CAFI um centro de referência

para as populações indígenas da Amazônia.

Toda a instituição que se propõe a um trabalho na área da educação, formação ou capacitação possui, antes das demandas, alguns princípios norteadores. Estes princípios, além de educacionais, representam também uma meta mais subjetiva: Qual o cidadão ou profissional que se pretende ter, futuramente, no mercado ou na sociedade? Assim se notabilizaram as grandes instituições, as fundações, as igrejas, as escolas militares ou militantes de algum setor mais específico, na sua área de ação.

Ao ser pensado e ser executado um plano de formação dentro do Movimento Indígena, certamente o que norteia essa opção é o próprio Movimento, com suas diferentes demandas e realidades e seus muitos anos de experiência, inovando também na especialização de novas lideranças em áreas fundamentalmente estratégicas.

Em consonância com esta experiência e expectativa, os princípios norteadores do CAFI são assim definidos:

a) Formação comprometida com o Movimento Indígena quanto à sua história, forma de organização e ideais.
b) Formação comprometida com o desenvolvimento da capacidade de somar, à forma escrita e oral, a técnica e a tradicional.
c) Aprofundamento da capacidade de atuação conjunta, em meio à diversidade, por meio dos trabalhos em grupo, aulas práticas, discussões e construção conjunta do conhecimento.
d) Favorecimento de visão crítica frente aos processos e conhecimentos estabelecidos ou planejados, no nível local e regional;
e) Comprometimento na formação de quadros próprios para preenchimento das lacunas existentes dentro do Movimento Indígena.
f) Comprometimento na assimilação das melhores técnicas disponíveis para a promoção do planejamento territorial de Terras Indígenas, envolvendo proteção, planejamento e utilização sustentável dos recursos naturais.
g) Valorização e respeito ao conhecimento e realidade sócio-ambiental dos alunos no decorrer dos cursos oferecidos.

O CAFI pretende atingir diretamente todas as comunidades indígenas da Bacia Amazônia, dentro e fora do Brasil, por meio das organizações indígenas direta ou indiretamente relacionadas ao Movimento Indígena e a COIAB. A grande área geográfica que compõe a Amazônia abriga, também, uma vasta diversidade cultural, ambiental e social. É, portanto, compreensível que a população beneficiada tenha também grandes diferenças. Uma formação capaz de atender, de forma satisfatória, as comunidades indígenas presentes em cada região de cada estado da Amazônia Legal, além dos países amazônicos vizinhos, é um desafio a ser enfrentado por equipes especializadas e com grande conhecimento de cada caso.

As populações indígenas dessa região estão muito ligadas ao tema e aos problemas da Amazônia, como um bioma forte e fundamental para se somar a outras áreas semelhantes capazes de promover impactos positivos para todo o planeta. A relação profunda entre indígenas e meio ambiente é uma marca forte que faz parte das estratégias do CAFI. Junto a isso está a discussão do próprio gerenciamento dos 110 milhões de hectares pertencentes às populações indígenas da Amazônia.

O CAFI tem como propostas trabalhar a questão ambiental nos seus territórios e, ao

mesmo tempo, oferecer uma formação política para que o aluno, ao retornar à sua região, possa não apenas atuar como técnico, mas promover e participar das questões políticas nas quais seu povo se encontra envolvido. Isso certamente amplia as possibilidades de atuação do ex-aluno por ter mais conteúdo político e técnico nas suas discussões, melhorando a inclusão política e social do seu povo, cidadania, acesso às políticas públicas e, conseqüentemente, melhoria na qualidade de vida.

Aspectos jurídicos, organizativos e econômicos básicos da experiência

O CAFI é uma instituição privada, pertencente ao Movimento Indígena, e se enquadra na legislação nacional que prevê o ensino diferenciado para populações indígenas. Este Centro de Formação está dentro da estrutura organizacional da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB que, em Assembléia Ordinária de abril de 2006, autorizou o início do seu funcionamento.

A COIAB é uma Organização Indígena legalmente instituída, mantém parcerias com diversas instituições não governamentais e, inclusive, com setores governamentais. Seu organograma indica a Assembléia Geral como instância máxima de decisões e confere, ao Conselho Deliberativo e Fiscal, a tarefa de acompanhar as ações executadas por uma Coordenação Executiva composta por quatro coordenadores indígenas eleitos, em Assembléia, por um período de três anos.

O CAFI está dentro da Gerência de Programas e Projetos da COIAB, tendo um Comitê Gestor para tomar as deliberações e um Conselho Consultivo que apóia o Comitê; internamente, tem uma equipe especifica da área de formação. As parcerias com organizações não governamentais dão o apoio financeiro para as atividades do CAFI; estas são feitas por meio da COIAB. Aportes financeiros vindos do governo somente poderão ser acessados após o reconhecimento formal da instituição.

Breve historia da experiência

O Movimento Indígena Brasileiro foi consolidado nas ultimas três décadas do século XX, com os desafios emergentes na época e frente aos grandes problemas, como demarcação de terras, educação, saúde e o próprio risco iminente de desaparecimento de muitos povos indígenas do Brasil, como já havia ocorrido até esse período. A Amazônia esteve sempre na vanguarda dessa institucionalização, onde nasceram as primeiras organizações locais para fazer a luta política e iniciar as parcerias e relações na busca do respeito e implementação dos direitos indígenas.

Após anos de discussão e algumas experiências em outras regiões, como a da União das Nações Indígenas –UNI, no ano de 1989, algumas lideranças indígenas reunidas em Manaus, entendendo a necessidade de uma luta mais conjunta e mais abrangente, decidiram criar a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB. A proposta foi fazer a luta política tendo como base de atuação os estados da Amazônia legal: Amapá, Pará, Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Rondônia, Acre, Amazonas e Roraima. Seus eixos principais de atuação refletem, mesmo nos dias atuais, os desafios da época: território, saúde, educação, autonomia, cultura, sustentabilidade, diálogo com o governo, com a sociedade e parcerias institucionais.

Atualmente, a COIAB tem sua sede própria na cidade de Manaus, com os diversos

departamentos para atender as demandas atuais da Amazônia: Coordenação, Secretaria, Projetos, Financeiro, Educação, Etnoambiental, Comunicação, Jurídico e Departamento de Mulheres, além de uma representação em Brasília. A COIAB está filiada a COICA, organização indígena internacional com sede em Quito, no Equador, e que tem atuação em todos os países que compõem a Amazônia continental. Por meio dessa relação e de outras parcerias, a COIAB participa de vários fóruns e discussões em nível internacional, como nos eventos da Organização das Nações Unidas (ONU); Grupo de Trabalho GT de Genebra, Fórum Permanente de Nova York, Convenio da Diversidade Biológica (CDB), entre outros.

Ao longo de sua história, a COIAB sempre refletiu e serviu de baliza para sua ampla rede de organizações de apoio, cristalizando os principais desafios, conquistas e ideais do Movimento Indígena Amazônico. Seguindo seu modelo histórico, a COIAB concretizou mais um dos seus sonhos: um centro de formação de jovens e lideranças indígenas – o Centro Amazônico de Formação Indígena - CAFI. Desde o inicio da história do Movimento Indígena na Amazônia, houve a preocupação de que as equipes internas das organizações e das comunidades indígenas fossem pessoas do próprio local, e até da mesma etnia. Isso ainda ocorre em todos os campos da convivência e atuação dos povos indígenas. Entendem as lideranças que os da casa estão mais próximos e conhecem melhor a realidade da comunidade. Essa demanda histórica por profissionais locais foi ainda reforçada pelas formas de atuação do próprio Movimento, onde as parcerias têm buscado sempre a formação e capacitação das lideranças locais.

Essas parcerias sempre foram fundamentais para o amadurecimento do Movimento Indígena: setores governamentais, organizações não governamentais (ONGs), igrejas e setores da sociedade civil organizada em geral. Esse padrão se originou nas dificuldades de encontrar equipes técnicas próprias para apoiar as diferentes demandas nas áreas administrativas, de gerenciamento dos recursos, demandas técnicas e políticas. Somou-se a isso o pouco conhecimento das estruturas dos Estados Nacionais, com o qual as relações eram muito distantes.

Isso tudo levou o Movimento Indígena a trabalhar, por longos anos, na dependência de parceiros que foram muito importantes nesse processo de afirmação e estruturação do movimento na Amazônia. Estas mesmas instituições de apoio, por outro lado, sempre tiveram a proposta de fazer os povos e organizações indígenas autônomos e preparados para caminhar por seus próprios meios, fortalecendo e consolidando o desejo de autonomia, especialmente com a capacitação das lideranças.

Essa visão tem levado o Movimento Indígena a propor a formação dos seus próprios jovens, com estrutura e cursos pensados e criados pelas próprias lideranças, para atender suas próprias demandas, e a partir das suas próprias estratégias e formas diferenciadas de atuação. As crescentes demandas que chegam constantemente à COIAB, vindas das bases e também de outros setores da sociedade e de setores governamentais, reforçam a urgência da criação de seu próprio centro de formação, com suas bases ideológicas e demandas. Um centro de formação que permita suprir as lacunas de profissionais próprios e capacitados para a atuação nas instituições indígenas. Um curso que trabalhe a qualidade técnica, mas também a formação de líderes, cidadãos e militantes da causa indígena, política e etnicamente diferenciados.

A criação do CAFI surgiu de uma parceria inicialmente entre COIAB e The Nature Conservancy (TNC), sendo depois apoiado também, durante um ano, por Amigos da Terra, da Suécia. Essas parcerias possibilitaram a concretização dos anseios dos povos indígenas

na medida em que propõem um ensino com um legítimo perfil do Movimento Indígena, direcionando seus esforços para suprir a necessidade de técnicos indígenas em etnogestão territorial nos aspectos políticos, técnicos e gerenciais.

Alguns indicadores de modalidade, alcance e resultados da experiência

Por ser uma experiência nova e inovadora, o CAFI atende uma clientela reduzida por fatores óbvios: infra-estrutura limitada, recursos financeiros pequenos, impacto nas comunidades ainda em fase de avaliação e busca de consolidação da sua experiência. Atualmente são 30 alunos por ano, sendo na maioria jovens com idade média de 24 anos; no início predominavam homens e, na última turma, já se mostrou equilibrada essa relação. Todos são indígenas vindos de diferentes povos e regiões da Amazônia Brasileira.

O CAFI oferece a todos os alunos as passagens aéreas dos seus estados até Manaus, bem como o retorno; casa de estudantes; transporte local; alimentação; local de estudo com toda infra-estrutura e, ainda, uma bolsa para as despesas pessoais, de cerca de U$ 200. Os professores indígenas e não indígenas utilizam a própria estrutura do CAFI para as aulas, onde tem disponível todo o material didático, além dos recursos tecnológicos, laboratório de informática, Internet, entre outros. Parte das aulas são oferecidas fora do CAFI, como Etnomapeamento, Sistemas de Informação Geográfica ou Estrutura do Estado Brasileiro que, na última turma, foram ministradas no Congresso Nacional e Praça dos Três Poderes, em Brasília. São realizados, ainda, trabalhos de campo no final dos cursos, onde os alunos se deslocam para conhecer algumas experiências e projetos em regiões próximas de Manaus.

Ao retornarem para suas regiões de origem, os alunos buscam meios para atuarem junto às suas comunidades ou organizações indígenas. Não há, ainda, um programa específico para acompanhamento e avaliação de ex-alunos; há propostas e algumas experiências nesse sentido, no entanto, o CAFI se mantém informado sobre onde eles estão e que atividades desenvolvem nas suas respectivas regiões.

O CAFI está agora instalando sua biblioteca, que servirá para as atividades dos alunos e também como referência do Movimento Indígena para os povos indígenas, estudantes e pesquisadores. O volume de documentos, relatórios, históricos e imagens poderá ser um importante centro de documentação dos povos indígenas da Amazônia.

Obstáculos encontrados no desenvolvimento da experiência

As experiências na área de formação feitas diretamente por povos indígenas são ainda muito recentes e as avaliações refletem um período muito pequeno. No entanto, mesmo numa fase inicial, é possível analisar alguns dados que se tornam referência para as próximas etapas. O número de experiências culturais recebidas no CAFI pode ilustrar esse fato: são todos de diferentes povos, línguas e culturas, além de diferentes níveis de aproximação com o mundo fora das comunidades indígenas. Todos têm o diferencial da língua materna e a convivência em Manaus também exige a construção de um ambiente agradável para todos; alguns não tiveram experiências anteriores de vivência fora das suas comunidades.

Esses desafios enfrentados no cotidiano são grandes modelos de aprendizagem onde

alunos, professores, equipes de apoio, equipe técnica e as próprias lideranças indígenas se tornam parte da construção desse ambiente saudável e necessário para o bom desempenho de todo o programa de formação. As oportunidades são exatamente a convivência numa grande diversidade, onde cada aluno, ao aprender, traz consigo uma grande bagagem de experiências e informações que vão se somando e dando uma identidade multicultural ao Centro de Formação.

Necessidades, expectativas, desafios e oportunidades

O CAFI vive uma situação de grande expectativa e isso se deve à sua condição de instituição em início de processo de consolidação e de experimentação da capacidade dos povos indígenas do Brasil em implementarem e fazerem um gerenciamento eficiente do seu programa de formação. Sendo uma área completamente nova para o Movimento Indígena, são necessárias constantes avaliações e permanente monitoramento do programa para criar um nível básico de instrumentos capazes de promover um aperfeiçoamento e mudanças, se necessárias. Esses indicativos são orientados, basicamente, por resultados positivos ou negativos que os ex-alunos terão como experiências após retornarem para suas comunidades. A esses desafios junta-se o amadurecimento organizacional e gerencial das lideranças indígenas que coordenam o processo de formação, na demonstração da sua capacidade de gerenciamento e aprendizado, seja frente às organizações de base, frente ao seu próprio posicionamento político e aos apoiadores e parceiros dessa nova experiência. Isso tudo se traduz, também, como excelente oportunidade.

Reflexões sobre aprendizagem e resultados futuros dessa experiência

Essa experiência de formação para o Movimento Indígena no Brasil abre uma nova fase na história e traz uma oportunidade de reconstruir o caminho indígena desde o início da colonização. Todos os espaços ocupados na área de educação foram essencialmente construídos por não indígenas que, em vários momentos, buscaram o diálogo com lideranças indígenas atuantes na educação. Essa etapa atual mostra um enorme passo no caminho da autonomia na área técnica, mas também na construção étnica e ideológica do pensamento indígena, a partir das ferramentas acessíveis e técnicas disponíveis.

Essa experiência é também o início de um programa mais amplo; os povos indígenas têm anseios maiores, que devem ser implementados gradativamente. Nas projeções, há indicativos de que o CAFI pode iniciar, em breve, a discussão da ampliação do número de vagas ou a criação de novos cursos, onde pode ser implantado um curso de nível superior numa área considerada prioritária para as lideranças indígenas da Amazônia.

Recomendações

Experiências como a do CAFI são, ainda, muito iniciais em se tratando de povos indígenas. Uma das demandas é a facilitação do diálogo com os setores envolvidos no tema da educação. As políticas públicas educacionais estão voltadas para as propostas dos governos e as iniciativas das minorias não recebem muita atenção, por serem recentes e muito isola-

das. O recomendável seriam ações governamentais fortes no incentivo e apoio financeiro a essas iniciativas, oferecendo ainda apoio técnico e de estrutura física que possibilitasse, num médio prazo, uma formação inteiramente autônoma política, ideológica e administrativamente. Os povos indígenas e outros grupos minoritários poderiam, dessa forma, reconstruir sua história a partir das suas próprias realidades e demandas dando, assim, sua imprescindível contribuição aos países e à humanidade como um todo.

Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso

(Brasil)

Elias Januário (*)
Fernando Selleri Silva (**)

Dados descritivos básicos sobre a experiência objeto do estudo

Neste texto propomos relatar parte da experiência vivenciada com a execução dos Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas, executados pelo Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

O PROESI possui sede administrativa instalada no Campus Universitário Deputado Estadual Rene Barbour, na cidade de Barra do Bugres, Estado de Mato Grosso, Brasil, onde também são realizadas as atividades referentes às etapas de aulas presenciais. São oferecidos três cursos superiores de licenciatura, sendo estes: Licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza; Licenciatura em Ciências Sociais; e Licenciatura em Línguas, Artes e Literaturas.

Com duração de 5 anos e uma carga horária total de 4.025 horas, os cursos estão estruturados em 10 Etapas de Estudos Presenciais, 10 Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Etapas Intermediárias), Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. Nos primeiros três anos, denominados de Etapa Básica, são estudados conteúdos pertencentes às três licenciaturas, com o objetivo de habilitar os estudantes indígenas a atuarem como professores em todas as disciplinas do Ensino Fundamental. Nos dois últimos anos, os estudantes optam por uma das licenciaturas e estudam conteúdos específicos da área, dando um aprofundamento necessário para atuarem nas disciplinas do Ensino Médio, pertencentes a sua área de formação.

Os cursos obedecem a um regime especial e são desenvolvidos de forma intensa e presencial nos períodos de férias e recessos escolares (Etapas de Estudos Presenciais); há atividades cooperadas entre docentes e estudantes nos períodos em que estes estão ministrando aulas nas escolas indígenas (Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa). A partir da II Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa, os estudantes desenvolvem atividades de Estágio nas escolas de suas aldeias. As Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa são realizadas em pólos regionais, localizados em cidades ou comunidade indígenas próximas à residência dos estudantes, a fim de promover a aproximação entre a universidade e as comunidades indígenas.

O público integrante dos cursos é composto por professores índios que atuam nas escolas indígenas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na 1ª Turma (2001-2006) foram oferecidas 200 vagas, sendo 180 para o Estado de Mato Grosso e 20 para outros estados. Na 2ª Turma (2005-2009) estão sendo oferecidas 100 vagas para estudantes de Mato Grosso. A 3ª Turma (2008-2012) é constituída por 40 professores indígenas de Mato Grosso. As vagas ofertadas nos cursos são apenas para indígenas.

(*) Professor do Departamento de História e Coordenador Geral do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). eliasjanuario@terra.com.br.

(**) Professor do Departamento de Ciência da Computação e Coordenador Administrativo do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). indigenabb@hotmail.com.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Os docentes são contratados por semestre para desenvolvimento das atividades. Eles são oriundos de departamentos da UNEMAT e de outras universidades conveniadas, tais como Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), dentre outras, conforme a área de conhecimento. Para cada componente curricular a ser trabalhado no curso, atuam um professor docente, além de um ou dois professores auxiliares. O programa tem procurado ampliar a participação de docentes indígenas, inclusive com a participação de estudantes egressos da 1ª Turma nas atividades de docência. No decorrer da 1ª Turma atuaram cerca de 50 docentes não-indígenas e 10 docentes indígenas. Na 2ª Turma deverão atuar, até o final, 40 docentes não-indígenas e 10 docentes indígenas.

O ingresso nos cursos se dá por meio de seleções (vestibulares) específicas e diferenciadas. Considerando que os cursos ofertados são para a formação de professores indígenas, os critérios de seleção buscam considerar aspectos relacionados à educação escolar indígena, tais como legislação, currículo, formação de professores, protagonismo indígena, entre outros.

Os cursos ministrados são reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso – CEE/MT, por meio da Portaria nº. 321/04 – CEE/MT, publicada no Diário Oficial do Estado em 21 de setembro de 2004. Tiveram seu reconhecimento renovado por meio da Portaria nº. 311/05 – CEE/MT, publicada no Diário Oficial do Estado, em 27 de dezembro de 2005.

Objetivos gerais e visão geral ou filosofia que orientam a experiência

Os Cursos de Licenciatura estão calcados numa práxis pedagógica que respeita as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos indígenas e os modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos. Trata-se de cursos que buscam ir ao encontro das expectativas dos povos indígenas, tendo como ponto de partida e de chegada o que pensam e o que esperam tais povos da educação escolar, proporcionando o diálogo entre as culturas.

Longe de ser instrumento de alienação "reprodutivista, etnocentrista ou integracionista", os cursos buscam reelaborar os processos históricos e atuais dos contatos interculturais e fortalecer a consciência de índios-cidadãos que mantêm as suas culturas, línguas e os seus projetos societários.

Os Cursos de Licenciatura têm por objetivo geral a formação e a habilitação de professores indígenas para o exercício docente no ensino fundamental e em disciplinas específicas do ensino médio, conforme a área de terminalidade em que se fizer opção.

Os objetivos específicos dos cursos expressam uma dinâmica de formação de qualidade crescente, ancorada na permanente relação teoria-prática, manifesta em três níveis de competências:

a) Compreensão do processo de educação escolar, dos seus limites e possibilidades, como uma nova prática social e cultural que se expressa em novas relações econômicas, políticas, administrativas, psicossociais, lingüísticas e pedagógicas;
b) Domínio de conhecimentos autóctones e das ciências que integram o currículo dos Cursos de Licenciatura e de sua adequada utilização na realidade sociocultural específica em que atua como professor;
c) Capacidade de organização e dinamização do currículo escolar e de implementação de estratégias didático-pedagógicas consonantes com as demais práticas culturais utilizadas por uma sociedade ou por uma determinada comunidade.

Esses objetivos são traduzidos no currículo dos cursos como núcleos de estudos ou eixos

temáticos e desenvolvidos nas disciplinas que os compõem. Essa prática procura fazer com que o licenciando indígena articule a formação teórica de cada núcleo de estudo com outros conhecimentos, valores e habilidades disponíveis em sua realidade sociocultural.

Aspectos jurídico, organizacionais e econômicos

Os cursos são desenvolvidos pelo Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) da UNEMAT, criado em agosto de 2007 a partir do Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, por meio da Resolução nº. 144/2007, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE). O PROESI têm, por objetivo, a execução dos Cursos de Licenciatura Plena e de Bacharelado com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas nas comunidades indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu; oferta de cursos de formação continuada, acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e administração do Museu Indígena.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) é uma instituição pública de ensino superior pertencente à esfera estadual. A UNEMAT teve origem a partir da absorção do Instituto de Ensino Superior Municipal de Cáceres (1978) e dos Centros Universitários do Ensino Superior Estadual (1985-1993). Foi instituída oficialmente como universidade por meio da Lei Complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993. É constituída por 11 campi e 16 núcleos pedagógicos.

Além das atividades de ensino regular e diferenciado de formação superior, a UNEMAT mantém projetos e programas de pesquisa e extensão. Possui 44 cursos regulares de graduação, além de Cursos Modulares, Ensino a Distância, Licenciaturas Indígenas, Licenciaturas Plenas Parceladas e Turmas Especiais, que atendem cerca de 15.000 alunos, entre migrantes, negros, assentados, indígenas e outros, residentes em grande parte dos municípios mato-grossenses e, até mesmo, em outros estados. Atende também a formação continuada em cursos Lato Sensu, com cerca de 42 Cursos de Especialização, e cursos Stricto Sensu - dois mestrados institucionais, em Ciências Ambientais e Ecologia; dois interinstitucionais; e um doutorado interinstitucional.

Os cursos ofertados pelo PROESI encontram-se vinculados diretamente à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da UNEMAT. Aspectos como objetivos, metodologia, currículo, entre outros, são definidos no seu Projeto Pedagógico. Os cursos contam com regulamentações internas, tais como: Regimento Interno (Resolução nº. 070/2001 – CONSUNI), Regimento do Estágio Curricular Supervisionado (Resolução nº. 202/2003 – CONEPE), Regimento do Trabalho de Conclusão de Curso (Resolução nº. 203/2003 – CONEPE), Regimento do Colegiado de Curso (Resolução nº. 009/2003 – CONEPE), Regimento do Colegiado de Acadêmicos, Projeto Editorial do PROESI. As parcerias estabelecidas para a execução dos cursos são regulamentadas por meio de termos de contrato, com definição do plano de trabalho para cada turma, e de convênios, firmados entre a universidade (UNEMAT) e as instituições parceiras (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Fundação Nacional do Índio, Ministério da Educação e Prefeitura de Barra do Bugres).

Atuam constantemente na sede administrativa do PROESI um coordenador geral, um coordenador administrativo, um coordenador pedagógico, três assessores pedagógicos, três assistentes de administração, um motorista e dois bolsistas. O programa ainda conta com três consultores, nas áreas de Antropologia, Educação Escolar Indígena e Comunicação, um as-

sessor de publicação, um assessor de logística e eventos e uma equipe de docentes, professores auxiliares e monitores, contratados para atuar no decorrer de cada etapa presencial. Nas decisões administrativas, a equipe do programa conta com a participação de: um Conselho de Estudantes Universitários, composto pelos estudantes indígenas; um Colegiado de Curso, com representação de professores, estudantes e funcionários; uma Coordenação Executiva, com representantes das instituições parceiras.

Breve história da experiência

Apesar de tratar-se de uma antiga reivindicação dos povos indígenas, o acesso a uma escola diferenciada e de qualidade foi abordado, durante muito tempo, por políticos e educadores como uma demanda de caráter individual, localizado e transitório.

Com o advento da oferta de Ensino Médio regular em escolas das missões ou em projetos específicos (nos moldes do Projeto Tucum, Projeto Urucum/Pedra Bilhante), a demanda pela Educação Superior deixou de ser expectativa de alguns poucos para tornar-se uma prioridade de dezenas, centenas de estudantes, professores, agentes de saúde, entre outros.

Diante desse quadro, o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEEI/MT) instituiu, em 1997, um Grupo de Trabalho (GT) para tratar dessa temática. As proposições realizadas pelo conselho foram recebidas de forma positiva tanto pela Universidade Federal de Mato Grosso quanto pela Universidade do Estado de Mato Grosso, que as incluíram em suas pautas. A partir de então, a Educação Superior Indígena em Mato Grosso adquiriu um status de política pública e passou a ser considerada como demanda institucional permanente.

Como forma de concretização dessa política, por ocasião da "Conferência Ameríndia de Educação" e do "Congresso de Professores Indígenas do Brasil", realizados no ano de 1997, o governo do estado publicou o Decreto 1.842/97, instituindo uma Comissão Interinstitucional e Paritária, encarregada de formular um anteprojeto de cursos específicos para a formação de professores indígenas.

A Comissão era constituída por representantes da SEDUC/MT, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), CEEI/MT, UFMT, UNEMAT, Coordenação de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso (CAIEMT), atual Superintendência de Políticas Indígenas de Mato Grosso, e representantes indígenas das etnias Bakairi, Bororo, Paresi e Xavante.

Em todas as reuniões plenárias e nos seus diferentes grupos de trabalhão (GTs), a Comissão pautou-se pela incorporação das sugestões oriundas dos diferentes segmentos, em especial dos representantes indígenas. Na impossibilidade de organizar eventos de grande porte para debater as proposições iniciais, estas foram incluídas em outras programações, como as atividades do Projeto Tucum e as reuniões do Conselho. Desta forma, os representantes das instituições e das comunidades indígenas puderam debater com seus pares as diretrizes gerais dos cursos e, por meio dos seus representantes na Comissão, fizeram incluir suas propostas na formulação do anteprojeto.

Nesse sentido, além das proposições específicas para os cursos de Licenciatura, a Comissão recebeu inúmeras sugestões e reivindicações de cursos de graduação em outras áreas de interesse. Os representantes indígenas manifestaram reiteradamente o desejo de cursos específicos no campo da Economia Indígena, Direito, Agronomia, Saúde, entre outros.

No ano de 1998, a Comissão elaborou o anteprojeto para formação em nível superior, estabelecendo as diretrizes gerais da proposta. O projeto foi concluído pela Comissão no final de 1999, com a entrega oficial do documento ao governo do estado de Mato Grosso. O ano de

2000 foi dedicado às negociações políticas e financeiras, com a assinatura dos convênios entre as instituições parceiras e sua aprovação nos colegiados da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Em 2001 teve início, oficialmente, o Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena, com a realização do vestibular e o início das aulas no mês de julho, para a 1ª Turma. Em janeiro de 2005 tiveram início as aulas para a 2ª Turma do projeto. Em janeiro de 2008, iniciaram as aulas para a 3ª Turma.

No período compreendido entre 2002 e 2004 foi ofertada uma especialização Lato Sensu em Educação Escolar Indígena, que contou com a participação de interessados de diferentes instituições que atuam na questão indígena, além de professores indígenas já graduados.

Em junho de 2006, a 1ª Turma concluiu as atividades do curso, sendo realizada a Colação de Grau e a entrega dos diplomas de licenciados a 186 acadêmicos indígenas.

Em agosto de 2007, considerando a necessidade de institucionalização das ações desenvolvidas, o 3º Grau Indígena foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI).

O estabelecimento de parcerias com instituições públicas das esferas federal, estadual e municipal para a oferta dos cursos de formação tem sido fundamental para a consolidação e pleno desenvolvimento de iniciativas como o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural que, como já mencionado, tem suas ações concretizadas por meio parcerias entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (SECITEC/MT), a FUNAI, a própria UNEMAT, a Prefeitura Municipal de Barra do Bugres e o MEC. Além do apoio recebido da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA).

Estabelecer parcerias e buscar apoio junto às instituições não-governamentais, em particular as organizações de representação indígena do estado de Mato Grosso e de outros estados, também constitui a postura da UNEMAT que, com o PROESI, conta com a participação da Organização de Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT) e do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI/MT). Além da busca de cooperação técnica entre organizações de outros estados, como a Organização de Professores Indígenas do Acre (OPIAC), a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

A cooperação técnica também se estende a outras Instituições de Ensino Superior (IES), facilitando a disponibilidade de profissionais (docentes e técnicos) para atuarem nas atividades do programa. Ao longo da execução dos cursos de licenciaturas foram estabelecidos convênios com a UNICAMP, a USP, a UFRJ, a UFMG, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a UFGD, a UFMT, entre outras.

Alguns indicadores de modalidade, abrangência e conquistas da experiência

Em 2001 foram oferecidas 200 vagas, sendo 180 para indígenas de Mato Grosso e 20 vagas para indígenas de outros dez estados da federação. Estiveram presentes indígenas dos estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Paraíba, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins.

No ano de 2005 foram oferecidas 100 vagas para indígenas de Mato Grosso e em 2008 foram ofertadas 40 novas vagas, também para indígenas residentes em Mato Grosso. A tabela apresentada a seguir fornece informações sobre o número de estudantes, etnias, aldeias e municípios dos ingressos.

Tabela nº. 1: Estudantes Indígenas Ingressos

Ano	Estudantes			Etnias	Aldeias	Municípios
	Homens	Mulheres	Total			
2001	166	34	200	36	118	43
2005	83	17	100	22	61	26
2008	33	7	40	13	25	15

Fonte: elaboração própria

As três turmas compreendem 32 diferentes etnias de Mato Grosso, pertencentes a 146 aldeias e 36 municípios. Os estudantes constituem: três Apiaká, um Arara, dois Aweti, 23 Bakairi, 34 Bororo, quatro Chiquitano, quatro Ikpeng, cinco Irantxe, dois Juruna, dois Kalapalo, dois Kamaiurá, nove Karajá, 12 Kayabi, três Kuikuro, um Matipu, oito Mebêngokrê, três Mehinako, um Munduruku, dois Nafukuá, três Nambikwara, dois Panará, 18 Paresi, 12 Rikbaktsa, três Suyá, 18 Tapirapé, 12 Terêna, um Trumai, 17 Umutina, um Waurá, 104 Xavante, um Yawalapiti e sete Zoró.

Há ainda mais 14 etnias de outros estados da Federação. Dos estados: Acre - um Kaxinawá e um Manchineri; Alagoas: um Wassu Cocal; Amazonas: dois Baniwa, um Ticuna, um Baré e um Tukano; Bahia: três Pataxó e um Tuxá; Ceará: dois Tapeba; Espírito Santo: um Tupinikim; Paraíba: um Potiguara; Rio Grande do Sul: dois Kaingang; Santa Catarina: um Kaingang; Tocantins: um Karajá. Posteriormente ao início do curso, uma estudante Terêna mudou-se para Mato Grosso do Sul, sendo atendida neste Estado.

Durante as etapas presenciais, as despesas referentes a deslocamento, hospedagem, alimentação, material didático, além de ajuda de custo aos estudantes indígenas, são custeadas pelo programa por meio das parcerias firmada entre SEDUC/MT, SECITEC/MT, UNEMAT, FUNAI, MEC e Prefeitura Municipal de Barra do Bugres. Com o apoio da FUNASA e da Secretaria Municipal de Saúde de Barra do Bugres, o programa disponibiliza aos estudantes atendimento de saúde nas etapas presenciais, com o acompanhamento de uma enfermeira, um veículo com motorista e medicamentos básicos.

Foram 186 os egressos em 2006, oriundos da primeira turma, que iniciou os cursos em 2001. Em 2009 está prevista a conclusão da segunda turma, que até o momento conta com 97 estudantes. Os egressos, em sua maioria, estão atuando como professores nas escolas indígenas de suas comunidades; destes, cerca de 70 foram aprovados em concursos da SEDUC/MT, tornando-se professores indígenas efetivos. Os demais atuam como professores interinos.

Os cursos de licenciatura ofertados partem de alguns pressupostos, como a afirmação da identidade étnica e valorização dos costumes, língua e tradições de cada povo, a articulação entre conhecimentos e conteúdos culturais indígenas no cotidiano das aldeias. Eles propõem-se também a buscar respostas para os problemas e expectativas das comunidades, assim como compreender os processos históricos em que as comunidades indígenas e outras formas de sociedade estão mergulhadas. Para isso, a proposta aponta para o estudo e utilização das línguas indígenas no trabalho docente e o debate sobre os projetos de vida e de futuro de cada povo.

O currículo dos cursos de licenciatura específicos é construído a partir dos indicativos (ementário, enfoques, temas) contidos no projeto original, das necessidades e questões trazidas das comunidades ou das recomendações de consultores e docentes. Sendo assim, não se tem um currículo já pronto e determinado para todo o curso. Tem-se, sim, os eixos norteadores, as estruturas e princípios curriculares que, inclusive, são garantidos por lei na implementação da educação escolar indígena (específico, intercultural, bilíngüe, diferenciado etc). O fato de não haver currículo fechado, pré-estabelecido para todo curso, possibilita uma flexibilização

curricular, ou seja, a proposta curricular pode ser pensada no decorrer do processo, pode ser atualizada, aproximada às necessidades dos estudantes.

Entre os estudantes indígenas atendidos pelos cursos existem falantes de cerca de 28 línguas indígenas. Considerando essa diversidade lingüística, torna-se relativamente difícil que as aulas sejam ministradas especificamente em uma única língua indígena. Dessa forma, as aulas são ministradas em língua portuguesa. Contudo, durante a realização de trabalhos em grupos, no decorrer das aulas, geralmente os acadêmicos discutem em sua própria língua o conteúdo introduzido inicialmente em português pelo professor. A lingüística também compõe o currículo dos cursos do projeto, dando oportunidade e instrumentos teóricos e práticos aos cursistas de estudarem aspectos relativos a sua própria língua indígena e à preservação da mesma. O programa ao longo dos cursos também estimula os estudantes a elaborarem materiais a serem publicados de forma bilíngüe (em português e em língua indígena) ou somente em língua indígena, para utilização na(s) escola(s) das comunidades.

Além da avaliação realizada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso para o reconhecimento, os cursos passaram por três avaliações externas. A primeira objetivou analisar o currículo dos cursos, sendo realizada pela Profª. Drª. Nietta Lindenberg Monte, no ano de 2003. A segunda avaliação, realizada no ano de 2004, enfocou os resultados e impactos dos cursos nas comunidades (aldeias) dos acadêmicos indígenas, tendo como avaliador o Prof. Dr. Darci Secchi. A terceira avaliação, conduzida em 2005 pela Cooperativa Mista de Trabalho Multidisciplinar (COOTRADE), que atua na área de consultoria, abordou o trabalho da equipe técnico-administrativa em termos de organização administrativa das atividades desempenhadas na sede do projeto.

A pesquisa é estimulada durante todo o curso por meio das etapas intermediárias. Esta se intensifica durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), necessário para a finalização do curso.

Ao longo da execução dos cursos foi possível a organização de um setor de arquivo onde se encontram guardados documentos sobre a educação escolar indígena como trabalhos, textos, cartazes, pesquisas, fotos e monografias de diversos projetos desenvolvidos no estado de Mato Grosso.

A documentação pedagógica e administrativa produzida pelo programa encontra-se catalogada e arquivada na Secretaria Acadêmica, constituindo-se num amplo banco de dados, com mais de 50.000 documentos catalogados sobre a educação escolar indígena intercultural, além de 5.600 fotografias das atividades desenvolvidas. Integram também esse acervo bancos de dados sobre a situação lingüística, as aldeias, as escolas e dados pessoais dos acadêmicos.

O acervo bibliográfico vem sendo constantemente ampliado com a aquisição de novos títulos, dispondo à comunidade acadêmica mais de 3.000 títulos, em sua maioria relacionados à questão indígena.

Para dar vazão à produção acadêmica gerada tanto pelos estudantes universitários quanto pelos docentes, foram criadas quatro séries de publicações com enfoques e preocupações distintas: Série Institucional, que reúne as publicações voltadas à divulgação do PROESI em seus aspectos institucionais e organizacionais; Série Periódicos, que reúne os periódicos produzidos e editados pelo programa, como o Cadernos de Educação Escolar Indígena; Série Experiências Didáticas, voltada à viabilização de propostas de publicações apresentadas pelos estudantes para uso em suas escolas e aldeias; e Série Práticas Interculturais, destinada à organização e divulgação das produções textuais e visuais elaboradas pelos estudantes durante as etapas presenciais e intermediárias do curso nas três áreas de concentração.

Desafios encontrados no desenvolvimento da experiência

Vários desafios foram superados no decorrer do desenvolvimento dos cursos, os quais acabaram por se transformar em conquistas alcançadas, entre eles:

a) A continuidade das ações desenvolvidas no estado de Mato Grosso para a formação de professores indígenas, agora com a oferta de cursos superiores.
b) A oferta de cursos com currículo específico e diferenciado, que busca promover o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas.
c) A presença de uma enorme diversidade cultural, reunindo 45 etnias de diferentes regiões em um mesmo espaço de interculturalidade e troca de conhecimento.
d) A formação continuada (em serviço) de professores indígenas, utilizando uma metodologia que permite conciliar as atividades docentes nas escolas das aldeias com as atividades do curso de graduação.
e) A abertura das instâncias universitárias para a representação indígena (conselhos, colegiados, coordenação executiva, entre outros).
f) A implantação de ferramentas de informação na gestão do projeto e na preservação de sua memória, constituindo num amplo acervo de dados e materiais sobre a educação superior indígena.
g) A viabilização de um programa editorial que contribua para a publicação dos conhecimentos e experiências construídas ao longo do curso, bem como os conhecimentos e experiências produzidas nas escolas das aldeias.
h) O estabelecimento de parcerias institucionais para o desenvolvimento do projeto, que conta com a participação de instituições da esfera federal, estadual e municipal e com o apoio de organizações indígenas.
i) A superação das dificuldades de execução de um programa de âmbito nacional, com diferentes instituições cooperando, tanto do ponto de vista financeiro, quanto do apoio com recursos humanos, materiais, estrutura-física, entre outros tipos de cooperação.

Estes são indicadores de sucesso do programa, pelo caráter inovador de cooperação implementado.

Necessidades, expectativas e/ou aspirações não realizadas, desafios e oportunidades

A seguir são representados alguns dos principais desafios presentes no contexto desta experiência:

a) Fortalecer concretamente uma política pública de apoio financeiro às universidades capaz de consolidar o ensino superior para povos indígenas.
b) Estabelecer novas parcerias e fortalecer as parcerias existentes visando garantir a continuidade dos cursos em execução e a abertura de novos cursos.
c) Ampliar as relações entre a universidade e as comunidades indígenas no decorrer do desenvolvimento dos cursos ofertados.
d) Institucionalizar os cursos executados a fim de que os mesmos tenham um caráter mais duradouro, com oferta regular de vagas anualmente ou semestralmente.
e) Flexibilizar os mecanismos administrativos visando facilitar ações de visitas às comunidades e de participação de pessoas com conhecimentos culturais indígenas nas atividades acadêmicas.

f) Criar novos cursos em diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, saúde, desenvolvimento sustentável e legislação, atendendo assim a demanda existente nas comunidades indígenas.
g) Estender a formação superior indígena para outros níveis (pós-graduação) com a oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Reflexões sobre aprendizagens derivados desta experiência

A universidade tem chamado os movimentos e demais envolvidos com a questão do Ensino Superior Indígena para a discussão, por meio da realização de eventos visando desde a formação dos formadores de profissionais que atuam ou irão atuar na educação escolar indígena (professores, técnicos, entre outros), até o estabelecimento de discussões sobre o processo de formação em geral. Um exemplo dessa postura foi a realização, juntamente com parcerias, da I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígenas (CIESI, 2004).

A continuidade da formação dos egressos tem composto a pauta universitária. No período compreendido entre 2002 e 2004 a UNEMAT ofertou uma especialização Latu Sensu em Educação Escolar Indígena, que contou com a participação de profissionais de diferentes instituições que atuam na questão indígena, além de professores indígenas já graduados. Atualmente prevê-se a abertura de uma nova turma do referido curso para o semestre 2008/2. Esta nova turma ofertará 50 vagas específicas para professores indígenas egressos da UNEMAT e de outras IES.

Por meio de uma parceria com a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) a UNEMAT possibilitou, no vestibular 2006/2, a oferta de cinco vagas adicionais no curso de Bacharelado em Enfermagem, ministrado no campus de Cáceres, para indígenas que tivessem o interesse de atuar na área da saúde em suas comunidades. Como resultado dessa parceria, os acadêmicos também recebem bolsa mensal para auxílio no custeio de suas despesas no período em que estiverem realizando o curso.

A título de informação adicional, convêm mencionar que a UNEMAT destina 25% das vagas oferecidas em cada um dos cursos regulares de graduação a estudantes afro-descentes por meio de seu programa de cotas étnico-raciais.

Recomendações

São visíveis os avanços e perspectivas no contexto da Educação Superior Indígena. No entanto, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) promover o intercâmbio dessas experiências entre docentes das IES que ofertam cursos para indígenas, na perspectiva da qualificação dos seus quadros, da institucionalização de um diálogo intercultural na academia e da implementação de novos cursos com propostas pedagógicas e curriculares que levem em consideração o contexto social, cultural e de futuro das diferentes etnias presentes no Brasil.

Falar dos desafios e das perspectivas da formação de professores índios em nível superior é abrir para o debate e a problematização um campo novo que, aos poucos, vem se consolidando em todo o país.

Refletir acerca dessa formação que está sendo ofertada é imprescindível - seja por meio de seminários, congressos, fóruns e reuniões - de modo que possamos, a cada encontro, aprimorar os conceitos e metodologias que estão sendo utilizados nos cursos voltados para a formação de professores indígenas, na perspectiva de pavimentarmos o caminho e consolidarmos a Educação Superior Indígena em todos os níveis em nosso país.

Referências bibliográficas

JANUÁRIO, Elias. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior: A Experiência do 3º Grau Indígena". *Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003.

______. Projeto 3º Grau Indígena: os desafios da formação superior para indígenas em Mato Grosso. *Anais da I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena – CIESI 2004*. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

______; SILVA, Fernando Selleri. Projeto memória do acervo do 3º Grau Indígena: informatização e gestão documental: informatização e gestão documental. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n.1, 2005.

______; SILVA, Fernando Selleri; KARIM, Taisir Mahmudo. Desafios e Perspectivas na Educação Superior Indígena. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra Bugres: UNEMAT, v. 5, n.1, 2007.

MATO GROSSO. Governo do Estado de Mato Grosso. *3º Grau Indígena: Projeto de Formação de Professores Indígenas*. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001.

UNEMAT. *Anuário Estatístico do ano de 2006*. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Cáceres: UNEMAT. Disponível em: <http://www.unemat.br>. Acesso em: 25/01/2008.

A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo *Insikiran* da Universidade Federal de Roraima
(Brasil)

Fabíola Carvalho (*)
Fabio Almeida de Carvalho (**)

Dados descritivos básicos sobre a experiência do Núcleo *Insikiran*

Roraima é um dos 26 estados da República Federativa do Brasil; ocupa aproximadamente 2,6% do território nacional e 4,5% da Amazônia Legal. Possui uma área física de 225.116,1 km^2, estabelecida no ponto mais setentrional da Amazônia brasileira. Faz fronteira com os estados do Amazonas e Pará e com a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana. Cerca de 46% de seu território são compostos por terras indígenas, em sua maioria devidamente demarcadas e homologadas pelo Estado brasileiro.

Em Roraima vivem nove povos indígenas, com número total estimado em torno de 50.926 indivíduos, falantes de aproximadamente treze línguas distintas, assim divididas: (i) do grupo lingüístico *Karib há cerca* de 24.693 *Makuxi*; 582 *Taurepang*; 891 *Ingarikó*; 430 *Y'ekuana*; 87 *Patamona*; 1.366 *Wai-Wai* e 611 *Waimiri-Atroari*; (ii) do grupo *Aruak são* 6.844 *Wapichana*, em média; (iii) *além desses*, existem cerca de 15.682 *Yanomami*, falantes de língua de família isolada, e 16.000 indígenas morando na cidade de Boa Vista (ISA, 2007).

Esses grupos têm se organizado e, com o apoio de parceiros governamentais, conquistaram avanços no campo educacional. Foi nesse contexto de conquistas que os povos indígenas de Roraima foram se formando, até gerar uma demanda por ensino superior, assumida pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), que tem sede em Boa Vista, capital do estado.

Fundada em 1990, a UFRR é uma instituição pública financiada pelo Ministério da Educação (MEC). Após um longo processo de discussão interinstitucional, em 2001, por força da atuação do movimento indígena e de setores da UFRR, foi criado o Núcleo *Insikiran* de Formação Superior Indígena (NI), que conta com a participação das seguintes organizações indígenas: Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR); Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR); Conselho Indígena de Roraima (CIR); e Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR). Participam ainda instituições governamentais, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos (NEI-SECD), além da própria UFRR.

Após a implantação do Núcleo *Insikiran* como um espaço institucional voltado para a discussão das questões indígenas na UFRR e para a formação desses povos em nível superior, deu-se início ao processo de discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura Intercultural (LI), principal ação do Núcleo Insikiran.

A LI é um curso regular da UFRR, diretamente ligado à Pró-Reitoria de Graduação. Tem duração de quatro anos e meio e uma carga horária total de 3.952 horas. Trata-se de um curso específico para a formação de professores indígenas em nível de graduação, pertencentes a sete povos: *macuxi, wapichana, taurepang, ingarikó, ye'kuana, wai-wai e sapará*.

(*) Professora Adjunto II do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima. facarvalho@yahoo.com.
(**) Professor Adjunto I do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima. fabioalmeidadecarvalho@yahoo.com.br.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Em 2008, o curso de LI conta com um total de 237 alunos devidamente matriculados, assim distribuídos: 45% são do sexo feminino e 55% do sexo masculino; 62,02% são *macuxi*, 28,7% são *wapichana*, 2,96% são *taurepang*, 1,68% são *ingarikó*, 2,96% são *ye'kuana* e 1,68% são *wai-wai*. Todas as línguas desses povos vêm sendo trabalhadas a partir de uma concepção sócio-linguística e interacionista.

No que se refere aos professores formadores, no momento onze são efetivos e cinco são substitutos, perfazendo um total de 16 professores lotados no Núcleo *Insikiran*. Destes, dois professores efetivos são indígenas, ambos do povo *Macuxi*. O Núcleo conta também com a participação especial de especialistas do saber tradicional indígena e com colaboradores de outras universidades e instituições públicas brasileiras, todos voltados para o estudo da questão.

Para poder concorrer às vagas da LI, o candidato tem que atender aos seguintes critérios: deverá estar atuando como profissional em efetivo exercício na educação escolar indígena, ter uma carta de apoio da comunidade e apresentar o Registro Administrativo Indígena, expedido pela FUNAI.

O processo seletivo é diferenciado e específico para professores indígenas e se estrutura da seguinte maneira: na primeira fase, o candidato é avaliado por meio de um texto escrito, cuja temática trata de problemáticas indígenas. O texto pode ser redigido em português ou numa das línguas indígenas: *macuxi, wapichana, taurepang, ingaricó, wai-wai* e *ye'kuana*. Na segunda fase é realizada uma entrevista, que também pode ser feita em uma das línguas acima descritas, na qual se avalia a atitude do professor em relação às questões de efetivação de um modelo de educação escolar diferenciado. Na última fase do processo, faz-se uma avaliação curricular na qual são consideradas todas as participações em eventos científicos e políticos além, é claro, de sua experiência na educação escolar indígena.

O curso de LI está em processo de reconhecimento formal pelo MEC e tem certificação garantida pela UFRR. Vale ressaltar que a primeira turma do curso iniciou suas atividades em julho de 2003 e que os alunos dessa turma se encontram em processo de formatura, estando em vias de fazer a defesa de seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

Objetivos gerais e filosofia do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural

A formação dos professores é uma das grandes preocupações das comunidades indígenas de Roraima, que lutam por isso a fim de que seus próprios membros possam participar da busca de soluções para os projetos de autonomia das comunidades. Nesse sentido, o Núcleo *Insikiran* foi criado como um instrumento de fortalecimento tanto do processo de formação dos povos indígenas, quanto da UFRR e do ensino superior no Brasil.

Além da luta por uma educação que considerasse as especificidades das comunidades, há uma demanda pela formação qualificada de indígenas em outras áreas, como terra e conservação da biodiversidade, auto-sustentação, gestão territorial, direito e cidadania e saúde, dentre outras. Desse modo, a LI foi criada com o objetivo de formar professores indígenas para atuar na Educação Básica, em três áreas de habilitação: Ciências Sociais, Comunicação e Artes e Ciências da Natureza.

O curso visa: a) a propiciar a busca de alternativas para a montagem dos currículos das escolas indígenas e para a melhoria de suas práticas pedagógicas; b) criar na UFRR um espaço de criação cultural e de produção de conhecimentos interculturais e transdisciplinares; c) construir, junto com professores indígenas, ferramentas para que eles possam ser agentes ativos na defesa ao direito de seus territórios e de seus conhecimentos; d) fortalecer a manifestação de

práticas sociais, políticas e culturais; e) desenvolver a compreensão da importância do domínio das línguas indígenas e portuguesa; e f) compreensão da importância do ensino bilíngüe.

A proposta pedagógica da LI foi concebida sob o modelo de temas contextuais, que foram montados a partir do diagnóstico partilhado feito sobre as comunidades indígenas de Roraima. Assim, foram definidos três princípios estruturadores da proposta: interculturalidade, transdisciplinaridade e dialogia social, além de uma ferramenta, a formação pela pesquisa.

O princípio da interculturalidade não implica em simplesmente reconhecer o valor de cada uma dessas culturas e defender o respeito entre elas. Mais que isso, a interculturalidade apresenta-se como um princípio que fornece elementos consistentes que permitem provocar o desvelamento, o enfrentamento e a posterior busca de soluções para os conflitos desse relacionamento, em todas as suas dimensões.

A transdisciplinaridade constitui um princípio que propicia o reconhecimento de que diferentes níveis de realidade são governados por diferentes tipos de lógica. Com isso se busca, mais que lançar mão dos conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas, campos e áreas, uma abertura para o que está além das diferentes disciplinas. O princípio da transdisciplinaridade permite romper com a fragmentação do conhecimento escolar, uma vez que propicia a integração e a confluência das diferentes áreas no estudo de temas contextualizados. Trata-se de um instrumento importante para quem lida com a formação de professores indígenas, originários de culturas em que o conhecimento e sua difusão acontecem de modo integrado e contínuo.

O principio da dialogia social permite romper com antigas concepções que ainda hoje predominam e, por meio das quais, se costuma reduzir os atores sociais que ocupam essa cena a papéis histórica e imutavelmente definidos. A dialogia social permite, desse modo, romper com as generalizações, reconhecendo a todos como atores legitimamente constituídos e cujos projetos históricos se definem a partir de situações particularizadas no tempo e no espaço.

A formação pela pesquisa apresenta-se como uma ferramenta de construção de conhecimento durante o processo de formação. Ao final de cada Etapa de Estudos Presenciais (Janeiro-Fevereiro, Julho-Agosto), os professores indígenas em formação voltam para suas comunidades com um trabalho de pesquisa gerado a partir das discussões dos temas contextuais cursados na etapa.

A pesquisa feita a partir do trabalho final propicia, assim, o levantamento e a posterior análise de dados colhidos nos contextos específicos em que vivem e atuam profissionalmente os professores indígenas. Gera também um sistema de retro-alimentação da formação, pois leva os cursistas e os professores formadores a refletir constantemente sobre suas práticas pedagógicas e a redirecioná-las. A pesquisa é utilizada como ferramenta de formação que visa propiciar a reflexão e a busca de alternativas para a montagem dos currículos das escolas indígenas; e ainda elaborar, junto com os professores, um plano de trabalho para que possam atuar e discutir as suas atividades e realizar a integração entre a escola e a comunidade, buscando a melhoria das condições de vida dessas comunidades.

A LI visa, por fim, propiciar uma formação para que os professores indígenas possam investigar e refletir sobre a situação e as condições históricas de suas comunidades e de seus povos para que, a partir disso, possam contribuir de forma mais consciente com o desenvolvimento destes. Desse modo, busca tanto valorizar os conhecimentos locais e tradicionais dos povos indígenas, quanto os conhecimentos tidos como necessários para que os povos indígenas possam ter êxito em seus projetos de sustentabilidade. Daí a importância da interculturalidade como princípio.

É na condição de proposta pioneira, tanto por sua gestão partilhada quanto por sua proposta pedagógica inovadora, que o Núcleo Insikiran e a LI têm sido reconhecidos como proposta-modelo no Brasil, a qual tem servido de baliza para a formatação de várias outras propostas, em

fase de estruturação, em outras universidades públicas brasileiras.

Aspectos jurídicos, organizacionais e econômicos

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, os povos indígenas garantiram o direito a uma educação escolar diferenciada. Desde então, a legislação complementar, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394) e o Plano Nacional de Educação (PNE) têm fixado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada. Com o decreto 26/91, a coordenação das ações educacionais em terras indígenas foi transferida da FUNAI para o Ministério da Educação; a execução das ações ficou sob responsabilidade dos estados e dos municípios. As ações educacionais em nível superior são mantidas pelo MEC, por meio de sua rede de universidades públicas.

O artigo 78, parágrafo II da LDBEN afirma que é responsabilidade da União assegurar às sociedades indígenas o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. O referencial para a Implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino/2001 fixa a necessidade de se elaborarem "propostas de formação continuada e a Licenciatura Plena em nível superior na especialidade da educação intercultural bilíngüe".

O MEC é o órgão que gerencia os recursos financeiros das universidades federais brasileiras. Hoje, no Brasil, ainda não existe uma política pública efetiva para financiar a manutenção dos cursos de formação de professores nessas universidades. Tal financiamento vem sendo feito através de um edital específico de apoio às Licenciaturas Indígenas (Programa de Incentivo às Licenciaturas Indígenas, PROLIND).

O Núcleo *Insikiran* é gerenciado pelo coordenador geral, que é apoiado pelos coordenadores pedagógico e financeiro. As deliberações de caráter pedagógico são feitas pelo Colegiado do Curso, do qual participam todos os professores e representantes dos alunos. As decisões de caráter político e institucional são tomadas pelo Conselho do Núcleo, composto por representantes: de cada uma das organizações indígenas parceiras (OPIR, CIR, APIRR, OMIR); da FUNAI; do Departamento de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos DEI/SECD e por um representante da Pró-Reitoria de Graduação. Trata-se de uma instância de controle social externo, único caso numa universidade pública brasileira.

A escolha do Coordenador Geral do Núcleo *Insikiran* é feita a cada dois anos, quando ocorrem eleições em que professores, alunos e os representantes das organizações indígenas e não indígenas votam. As eleições para reitor da UFRR acontecem a cada 4 anos, com consulta direta à comunidade acadêmica.

Breve história da experiência do Núcleo Insikiran

A educação escolar indígena de Roraima vem obtendo, desde a década de 1970, avanços significativos no que diz respeito à discussão sobre a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em contraste com o modelo de educação que lhe foi imposto e que não correspondia aos interesses políticos e pedagógicos das comunidades. As muitas assembléias indígenas ocorridas nesse período reivindicavam uma educação escolar que contemplasse a cultura indígena e que garantisse ao índio a possibilidade de falar a sua própria língua.

A LI resulta tanto das conquistas do movimento indígena de Roraima quanto da atitude responsável de setores governamentais que têm assumido o compromisso de cumprir a legislação vigente, de fortalecer as lutas indígenas e de democratizar e colaborar com os avanços do

ensino superior no Brasil. É um esforço para construir um diálogo de respeito em torno do reconhecimento do valor da cultura indígena e da redefinição das áreas e dos campos tradicionais de conhecimento e, por extensão, de uma reflexão sobre o papel da universidade pública.

Em 2001, após solicitação apresentada pela OPIR, foi nomeada pela UFRR uma comissão interinstitucional para elaborar a proposta do Núcleo de Formação Superior Indígena e dos cursos de "Licenciaturas Indígenas", composta, além da UFRR, pela FUNAI, Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos (NEI), OPIR, CIR, OMIR e APIRR. Para formatar o curso foram realizados diversos eventos, que contaram com a participação de todos os setores envolvidos e com assessores de outras universidades brasileiras.

Em julho de 2001, o Conselho de Ensino, Pesquisa e extensão - CEPE, aprovou o Projeto do Núcleo *Insikiran* de Formação Superior Indígena e seu regimento. Em dezembro do mesmo ano, com a aprovação do Projeto no Conselho Universitário - CUNI, instância máxima da UFRR, concretizou-se a construção de um espaço institucional legítimo, voltado à discussão das questões indígenas no meio acadêmico e à formação desses povos.

Alguns indicadores da modalidade, alcances e resultados da experiência do Núcleo *Insikiran*

Após a criação do Núcleo *Insikiran*, houve três processos seletivos para a Licenciatura Intercultural: em 2003, ingressou uma turma de 60 alunos; em 2004, ingressaram mais 120 professores e, em 2007, outros 60. Do total de 240 que ingressaram, 237 encontram-se regularmente matriculados e freqüentando as atividades da LI. A primeira turma encontra-se em processo de conclusão de curso no primeiro semestre de 2008.

A proposta curricular da LI se estrutura em temas contextuais de caráter flexível, para que sejam progressivamente enriquecidos pelas pesquisas. Nos dois primeiros anos do curso, os alunos têm a Formação Pedagógica Específica, FPEs. Os temas desse núcleo de estudos comum discutem os Fundamentos Pedagógicos e Legais da Educação Escolar Indígena e a implementação de modelos de currículo e de gestão escolar diferenciados nas escolas indígenas. O objetivo das FPEs é o de construir estratégias para que o professor indígena possa conhecer os fundamentos da educação escolar indígena e dominar os princípios da educação escolar, bem como lidar com as questões especificas da gestão escolar e do processo de formação.

A partir do terceiro ano do curso o aluno faz a opção por uma das três áreas de habilitação, que se entrelaçam, complementam e reforçam. As discussões feitas nas diferentes áreas discutem os problemas a partir de uma perspectiva que contempla tanto os conhecimentos tradicionais das comunidades quanto os conhecimentos científicos. A teoria e a prática pedagógica estão integradas ao longo de todo o período de formação do cursista. Assim, as atividades de formação privilegiam a construção de conhecimentos pelo viés da transdisciplinade e da investigação da realidade histórico-social das comunidades indígenas.

Assim, as atividades de formação buscam incorporar conhecimentos e estratégias pedagógicas de diferentes campos do conhecimento. Os temas contextuais valorizam a realidade das salas de aula das comunidades indígenas, possibilitando uma maior proximidade entre a teoria e a prática escolar e entre a educação escolar indígena e a educação indígena propriamente dita. Trata-se de um modelo que exige a criação de novas formas de organizar a produção de conhecimentos. As temáticas dos TC foram definidas a partir do processo de consulta e diagnóstico iniciado em 2000. A seguir, apresentamos os Temas Contextuais do Curso de Licenciatura Intercultural:

Tabela nº. 1: Temas Contextuais do Curso de Licenciatura Intercultural

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS	CIÊNCIAS SOCIAIS	COMUNICAÇÃO E ARTES	CIÊNCIAS DA NATUREZA
Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena	Povos Indígenas nas Américas	Descrição e Documentação de Línguas	Conceitos em Ciências I
Fundamentos Pedagógicos da Educação Escolar Indígena	Povos Indígenas no Brasil	Linguagem e Construção da Identidade	Ciência e Diversidade
Sistema de Ensino e Gestão Escolar Indígena	Povos Indígenas em Roraima	Arte, Cultura e Sociedade	Conceitos em Ciências II
Formação de Professores Indígenas	Os Novos Projetos Econômicos em Terras Indígenas	Dialogia e Construção Social das Linguagens	Fenômenos Naturais
Material Didático I, Cultura	Qualidade de Vida: Meio Ambiente	Criação Artística I	Uso do Meio e Qualidade de Vida
Identidade e Educação (introdutório à área de Ciências Sociais)	Qualidade de Vida: Saúde	Criação Artística II	Saúde e Qualidade de Vida
Diversidade de Línguas e Políticas Lingüísticas (introdutório à área de Comunicação e Artes)	A elaboração e Produção de Material Didático na Área de Ciências Sociais	Material Didático II	Ciência e Tecnologia
Meio Ambiente e Qualidade de Vida (introdutório à área de Ciências da Natureza).			

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural

Quanto ao fortalecimento das línguas e das culturas indígenas, as discussões na área de Comunicação e Artes realizam estudos sobre a situação sócio-lingüística das comunidades envolvidas e a investigação sobre as práticas e as produções culturais indígenas. Desse modo, a LI contribui para que a diversidade de línguas de Roraima seja valorizada. Além das línguas indígenas e da portuguesa, em algumas comunidades ainda se fala o espanhol e o inglês, pela proximidade com a Guiana Inglesa e a Venezuela.

A despeito do caráter provisório, algumas estratégias foram traçadas para uma política de fortalecimento das línguas indígenas: a) refletir e investigar com organizações, lideranças e comunidades sobre a situação das línguas indígenas nas comunidades e o interesse destas na sua revitalização; b) realizar pesquisas visando a diagnosticar o número de falantes nas comunidades; c) promover eventos culturais, como festivais de canto e de narrativas indígenas; d) produzir material informativo para minimizar o perigo de perdas irreparáveis de conhecimentos próprios, como as rezas em língua indígena, que protegem de doenças, penúrias etc.; e) realizar cursos de imersão lingüística: professor não falante permanece por um período numa comunidade que utiliza a língua materna na comunicação cotidiana; f) ofertar cursos intensivos de línguas indígenas para atender aos casos de professores não falantes; g) produzir material em línguas indígenas durante o processo de formação.

O curso de LI valoriza as línguas indígenas ao longo do processo de formação, por meio da promoção da produção escrita dos cursistas e da pesquisa de campo sobre a realidade das comunidades; mas, também, da tradução de textos de interesse das populações indígenas, dentre outras possibilidades.

A formação da LI tem o objetivo de construir um instrumental metodológico e técnico que possibilita contribuir para dinamizar a discussão e o aprofundamento do uso da língua materna (oral e escrita) nas escolas e nas comunidades. O enfoque sócio-interacionista fortalece a produção de materiais didáticos e pára-didáticos em língua indígena.

A cada Etapa de Estudos Presenciais (EEP), os alunos desenvolvem um conjunto de atividades que começam pela Avaliação Inicial. Durante toda a EEP, os alunos trabalham, produzem

reflexões sobre a formação. Ao final de cada EEP, o aluno realiza uma auto-avaliação em que avalia o seu aproveitamento. Esse processo culmina com o aluno atribuindo-se uma nota, ao mesmo tempo em que aponta suas dificuldades e superações na execução dos estudos.

No retorno à comunidade, é feito o Trabalho Final para dar prosseguimento ao processo de construção do conhecimento e, ainda, por em prática as teorias e conceitos discutidos durante a EEP. A avaliação dos TC só se encerra com a entrega do Trabalho Final, no início do semestre seguinte.

A "Formação pela Pesquisa" é uma ferramenta de formação da LI que exige a pesquisa, a discussão e a reflexão com a escola-comunidade. Dessa forma, ao voltarem para suas comunidades, os estudantes realizam trabalhos de pesquisa e de reflexão crítica. Para desenvolvê-los, revisam a bibliografia lida durante a EEP, coletam e sistematizam dados sobre suas comunidades e produzem uma reflexão sobre os temas e a realidade em questão.

Parte da formação ocorre nos Encontros Pedagógicos nas Comunidades (EPC), que propiciam o aprofundamento do conhecimento das comunidades com o intuito de motivar lideranças, alunos e comunitários, de um modo geral, a discutir e a compreender a proposta pedagógica pela qual estão sendo formados os professores de suas escolas.

Durante os EPC acontece o acompanhamento e a orientação das pesquisas que os alunos estão desenvolvendo em suas comunidades a partir do Trabalho Final. Esse tipo de acompanhamento dá continuidade aos estudos e conclui o conjunto de atividades de pesquisas propostas em cada EEP, bem como aproxima as comunidades e a universidade, a fim de que se conheçam melhor.

O curso de LI trabalha com a "avaliação formativa" e, por isso, o sistema portfólio é empregado e adaptado à realidade do curso. Cada estudante estrutura e sistematiza o conjunto de conhecimento e de produções pessoais que considera relevante para sua formação. No portfolio constam os trabalhos, pesquisas e anotações de sua autoria que podem clarificar o percalço do processo de ensino-aprendizagem. A finalidade é que, a partir da sistematização da experiência pedagógica, os estudantes possam aprofundar a consciência sobre os conhecimentos aprendidos e construídos.

Outra modalidade de formação do curso se dá por meio do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), realizado nas próprias escolas indígenas em que os professores atuam. Durante o terceiro e o quarto anos de formação, os estudantes executam projetos de levantamento de dados, discussão e intervenção na realidade escolar-comunitária. O ECS se estrutura em quatro fases: na primeira, o estudante realiza um diagnóstico da situação educacional da escola; na segunda, a partir do diagnóstico, elabora uma proposta pedagógica de intervenção; na terceira, desenvolve as atividades delineadas no projeto de intervenção; e, na quarta, o professor sistematiza o processo e faz a avaliação final.

A prática docente do ECS indígena é feita na escola–comunidade e abrange várias dimensões pedagógicas: organizacional, profissional e social. Procura-se, dessa forma, propiciar o refletir e interpretar a realidade da escola, da comunidade e de sua atuação profissional, enquanto liderança na comunidade.

Para dar suporte a essas atividades de pesquisa, o Núcleo *Insikiran* montou um Centro de Documentação. O Centro tem-se tornado uma referência sobre as questões indígenas de Roraima e tem recebido um número cada vez maior de estudantes da educação básica e do ensino superior, da UFRR e de outras universidades.

O Núcleo Insikiran tem uma política editorial interna de difusão dos conhecimentos gerados a partir da sua experiência. Exemplo é o Boletim *Insikiran*: publicado por formadores e alunos a cada EEP, que tem sido utilizado como material das práticas pedagógicas realizadas pela LI nas escolas das comunidades. Produzido em várias línguas, tem sido empregado como material

de apoio ao ensino das línguas indígenas.

Foi publicada em 2007 a obra Educação, Cidadania e Interculturalidade no Contexto da Escola Indígena de Roraima, produzida em parceria com o "Projeto de Educação Cidadã Intercultural para Povos Indígenas na América Latina em Contexto de Pobreza", da Rede Internacional de Estudos Interculturais (RIDEI). No prelo se encontram seis novos títulos: Diagnóstico dos Indígenas na Cidade; Painel Étnico-Histórico de Roraima; Projeto Político Pedagógico do Núcleo *Insikiran*; A Experiência do Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior; Dicionário de Macuxi e Pesquisas em Educação escolar Indígena.

Na avaliação interna da UFRR, dado o seu desempenho nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o Núcleo Insikiran é considerado uma das unidades acadêmicas mais produtivas a atuantes da/na UFRR, além de ser uma referência nacional pelo pioneirismo da proposta e da gestão.

Obstáculos encontrados no desenvolvimento da experiência

Os principais obstáculos encontrados para a implementação de propostas como a do Núcleo Insikiran e da LI foram enfrentadas em razão de que a sociedade roraimense e a UFRR são caracterizadas, historicamente, por discursos e atitudes antiindígenas. Para romper com essa barreira histórica, foi necessária a junção de esforços do movimento indígena e de profissionais de determinados setores da administração da UFRR e do contexto geral.

Do ponto de vista legal, a proposta sofreu questionamentos jurídicos de setores da sociedade, que consideram um privilégio a abertura de vagas específicas para indígenas na LI e em outros cursos da UFRR. Para além disso, é difícil encontrar formadores que se empenhem com a construção de uma proposta pedagógica inovadora, que requer compromisso e formação contínua. Também não se pode deixar de lembrar que há professores indígenas que defendem uma educação "igual à do branco" para suas escolas e comunidades.

Além desses obstáculos de ordem social e institucional, tiveram de ser superados outros de ordem econômica e legal para a criação do Insikiran. Para se ter uma idéia, o MEC não dispõe de uma estrutura em seu organograma, até os dias hoje, voltada para dar suporte à educação superior indígena; assim, o financiamento das ações é feito de forma intermitente, por meio de editais como o Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas, PROLIND. Lançado em 2005, o PROLIND não teve desdobramentos em 2006 e 2007, ficando a educação superior dependente de barganha com setores do MEC. Do mesmo, o Governo do Estado de Roraima não cumpre seus compromissos estabelecidos por meio de convênio e, desse modo, não apóia a formação dos professores que atuam em seus quadros.

Para superar esse estado de coisas, foram feitas alianças interinstitucionais e interdepartamentais na UFRR, além de parcerias financeiras, a exemplo das estabelecidas com a Fundação Ford, que criou o Programa *E'ma Pia* de Acesso e Permanência ao Ensino Superior, e com a RIDEI.

Para dar sustentação a essa proposta, o Núcleo vem conseguindo sustentação institucional e econômica e, com isso, tem conseguido expandir o seu espaço de atuação. Desse modo, o Núcleo tem atuado na abertura de vagas específicas para indígenas em outras áreas de formação. Em 2006, foram abertas 11 vagas, dentre as quais, duas em Medicina; e, em 2007, vinte e duas vagas em diversos cursos.

A superação dos obstáculos se deu pelo empenho de setores da UFRR que forçaram as

instâncias administrativas a garantir minimamente condições para o ingresso de indígenas na UFRR. A garantia de oferta de vagas específicas na LI e em outros cursos é o maior avanço promovido pelo *Insikiran*.

Necessidades, expectativas, desafios e oportunidades

Esse quadro gera a necessidade de que sejam aprofundadas as estruturas institucionais em nível local, UFRR e Governo do Estado, nacionais, MEC e SECAD, e mesmo internacionais, a fim de dar garantia aos direitos das populações indígenas brasileiras. É necessário que todas essas esferas possam cumprir, cada vez melhor, as suas atribuições.

A expectativa é a de que a ação do Núcleo Insikiran continue a abalar a estrutura arcaica da universidade brasileira, tanto por seu aspecto administrativo quanto pelo tipo de formação técnica e formal que se contenta com a mera reprodução de conhecimentos. Ademais, a presença indígena na UFRR será fundamental para que ocorra uma mudança dos saberes que circulam no meio acadêmico.

Assim, espera-se aprofundar paulatinamente a mudança na qualidade da educação ofertada no contexto das comunidades indígenas, tal como vem ocorrendo desde 2003, quando se iniciou o processo de formação da LI. Por extensão espera-se, com isso, a ocorrência de uma mudança mais ampla, que atinja a rede de educação formal como um todo e que crie condições para a democratização e melhoria de qualidade da educação de Roraima. O desafio real é ir ampliando as possibilidades de formação das sociedades indígenas a partir de uma perspectiva de desenvolvimento humano e comunitário.

Reflexões sobre a experiência

A experiência do Núcleo *Insikiran* é bastante inovadora na educação pública superior brasileira, tanto pelo caráter partilhado da gestão, que garante o controle social externo por meio da promoção da participação de parceiros institucionais e do público a quem as ações são destinadas (quais sejam, os povos indígenas de Roraima), quanto pela proposta de formação pedagógica cidadã e intercultural que põe em prática.

Trata-se de um tipo de experiência administrativa e pedagógica que requer articulação e compromisso pessoal dos profissionais e dos estudantes que atuam no desenvolvimento da proposta, senão também compromisso institucional-administrativo por parte dos órgãos intervenientes. Em decorrência da luta pela terra, Roraima é um estado em que são empregados meios excusos, mesmo a violência e o terror, em momentos de acirramento, para fazer frente aos avanços sociais obtidos pelos índios.

Requer, por fim, compromisso por parte do corpo social como um todo, haja vista que se trata de um projeto que visa a promover o desenvolvimento humano e social de uma região marcada, historicamente, pela desigualdade, pela exclusão social e econômica e pelo desrespeito às culturas indígenas.

Essas diversas instâncias administrativas e sociais devem ser capazes de garantir condições de trabalho dignas para que seja fortalecido um modelo de universidade mais integrado com a sociedade, e também que assegure a esta a participação nas instâncias de tomada de decisão, por meio da promoção de modelos de formação mais comprometidos com o desenvolvimento humano e social da região, caso do *Insikiran*.

Desse modo, pode-se afirmar que a existência do Núcleo Insikiran e da LI representam um

avanço considerável no sentido da democratização e da melhoria da qualidade da formação promovida pela UFRR e pela universidade brasileira, dado o modelo de experimentação planejada que pratica focado nos problemas humanos próprios da região.

Recomendações

Diante do que foi apresentado, resta fazer algumas recomendações a fim de que as experiências administrativas e educacionais do Núcleo *Inskiran* possam ser cada vez mais consolidadas como proposta educacional de formação centrada no desenvolvimento social e humano.

Em primeiro lugar, é necessário que, em nível institucional, municípios, estados e União se comprometam com a criação de políticas públicas efetivas e contínuas capazes de dar suporte à formação dos cidadãos indígenas de uma perspectiva que valorize suas tradições étnicas. Trata-se de uma estratégia de desenvolvimento regional que valoriza a diversidade como riqueza maior de uma sociedade.

Para tanto, faz-se necessário que o MEC crie, no organograma da Secretaria de Ensino Superior (SeSU/MEC), um espaço destinado a focar as ações em educação escolar indígena em que haja investimentos em fluxo contínuo, não por meio de editais abertos de tempos em tempos, conforme os desígnios dos gestores de ocasião. Do mesmo modo, o estado de Roraima e o município de Boa Vista têm que assumir seus papéis institucionais, fixados em lei, e garantir condições para a formação dos mais de mil professores indígenas que atuam nas escolas das comunidades de Roraima.

Quanto à UFRR, há de transformar as experiências de gestão e da proposta pedagógica em aprendizagem, em algo que pode transformar a universidade em um espaço efetivo de diversidade e de aprendizagem intercultural, em que os saberes acadêmicos e locais se mesclam e se reforçam mutuamente.

Quanto aos povos indígenas, cabe continuar a luta em favor de uma educação inclusiva e significativa para os seus projetos de vida e buscar se empoderar cada vez mais, tendo o cuidado de não transformar esse processo em soberba e intransigência étnica.

Desse modo, acreditamos que aumentam as chances de se promover e efetivar um modelo de educação menos formal e técnica e mais voltada para a formação cidadã e intercultural. Assim, talvez haja alguma chance de implementar um modelo de educação superior que considere a diversidade cultural e lingüística do país e, com certeza, isso fará crescer um pouco a possibilidade de se construir uma nação mais digna e equânime para todos: índios, negros e brancos.

Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior

Antonio Carlos de Souza Lima (*)

Dados descritivos básicos

O projeto Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil (PTC) é um projeto de intervenção e fomento voltado para o ensino superior de indígenas no Brasil, realizado a partir do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Departamento de Antropologia do Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua realização deu-se nos quadros da Pathways to Higher Education Initiative (PHEI), da Ford Foundation (FF)([1]). O principal objetivo do PTC é o de contribuir para a produção de políticas governamentais voltadas para o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes indígenas no ensino superior, visto como via imprescindível ao empoderamento de coletividades indígenas territorializadas no Brasil, ainda que também considere os indígenas residentes em centros urbanos.

As atividades do PTC iniciaram-se formalmente em 1º de fevereiro de 2004, e sua primeira etapa encerrou-se em março de 2007. A segunda etapa, iniciada em abril de 2007, está em curso e implicou numa mudança ampla de concepção. Houve, todavia, um ano e dois meses de preparação entre a primeira concepção e uma proposta dentro de um desenho inicial da PHEI, cujo ponto de partida se deu em 2001, sob a forma de um concept paper apresentado pela equipe do LACED por solicitação do assessor de programas de meio ambiente e desenvolvimento da FF no Rio de Janeiro, em 2002 - o economista norte-americano José Gabriel Lopez. Neste texto nos ateremos à primeira etapa.

Os recursos disponibilizados pela PHEI/FF para o período de 02/2004 a 03/2007 foram da ordem de US$ 1,200,000.00 dólares. Na primeira etapa, a equipe de pesquisadores do LACED atuou como intermediadora de recursos destinados a outras universidades para a realização de ações afirmativas modelares que servissem à discussão de políticas governamentais, além de seminários temáticos realizando, junto a elas, as funções de monitoria e acompanhamento. O PTC também organizou uma coleção de livros paradidáticos destinados aos estudantes indígenas e seus formadores, e propôs-se a ser um ponto de reunião para o diálogo entre universidades, povos indígenas e suas organizações, setores governamentais voltados às políticas indigenistas e à educação superior no plano federal.

A concepção do PTC apoiou-se no fato de que os povos indígenas e suas organizações no Brasil reclamam, de longa data, por uma política de educação integrada - desde a educação infantil e fundamental até a universitária - e voltada para o etenodesenvolvimento. Buscou-se ultrapassar, assim, a presença necessária (e por vezes impositivamente colocada por mecanismos de financiamento e políticas governamentais) de mediadores não-indígenas, por meio de uma formação sólida para quadros dotados de profissionalização e capazes de substituir tais

(*) Professor Associado I de Etnologia/Departamento de Antropologia/Museu Nacional-Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador Técnico do LACED/Museu Nacional-UFRJ, onde chefia a equipe do Projeto Trilhas de conhecimentos. acslima@superig.com.br.

(1) Cf. http://www.laced.etc.br; para o do PTC http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br; para o da PHEI http://www.pathwaystohighereducation.org/index.php [consultados em 12/02/2008].

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

mediadores em diversas demandas concretas da vida cotidiana dos indígenas, sobretudo nas áreas de direito, saúde, educação e sustentabilidade econômica (criação / execução de mecanismos e atividades de geração de renda) e política.

O PTC conta com uma equipe fixa de pesquisadores, cuja composição variou ao longo dos anos, sendo que seu coordenador geral e sua subcoordenadora, Maria Barroso-Hoffmann, os dois antropólogos, bem como seu secretário-executivo, Francisco das Chagas de Souza, mantiveram-se nessas posições ao longo do período. A equipe contou com um número máximo de quatro estagiários no nível de estudantes de graduação, que acabou por se restringir a dois - hoje já formados em Ciências Sociais e atuando como pesquisadores.

Dada sua função de intermediação e monitoramento entre o escritório da FF no Brasil (FF/BR) – e, por via desse, a gestão central dessa iniciativa na sede da FF em Nova Iorque (FF/NYC) – e as universidades pleiteantes e/ou contempladas com o repasse de recursos, o PTC contou ainda com um Comitê Assessor (CA/PTC) composto por sete integrantes, dois dos quais lideranças de importante papel no movimento indígena no Brasil([2]). Este comitê teve por função deliberar, juntamente com a equipe executora do LACED, e na presença do assessor de programa de meio-ambiente e desenvolvimento da FF no Rio de Janeiro, que acompanha desde 2004 o PTC, o antropólogo Aurélio Vianna (responsável pela temática indígena no Brasil), a aprovação das propostas enviadas por universidades ao projeto. Destas houve três que efetivamente foram aprovadas e tiveram núcleos implementados: a Universidade Federal de Roraima, por meio do Projeto E´ma Piá do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, e o Projeto Rede de Saberes, consorciando as Universidades Católica Dom Bosco e Estadual do Mato Grosso do Sul([3]).

A FF/BR contratou a "avaliação nacional" da experiência às pesquisadoras Vanilda Paiva e Azuete Fogaça, à qual foi superposta uma avaliação latino-americana ainda não concluída, encomendada pela FF/NYC aos avaliadores da experiência mexicana - Sylvie Didou Aupetit e Eduardo Remedi Allione([4]).

Objetivos e visão geral orientadora do projeto

Os objetivos do PTC em sua primeira etapa foram: a) fomentar iniciativas de ação afirmativa de caráter demonstrativo e modelar, desenvolvidas por universidades, destinadas a dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, por meio da formação de indígenas ao nível universitário; b) fomentar a capacitação de profissionais universitários para, com estudantes indígenas voluntários no nível universitário, intervir em suas instituições para transformá-las, no sentido da democratização do acesso e da permanência, em seus cursos, de indivíduos integrantes de povos indígenas; c) acompanhar e influenciar as políticas públicas do ensino superior, no plano federal e estadual, principalmente, de modo que as experiências universitárias desenvolvidas nos quadros do projeto adquirissem sustentabilidade e replicabilidade.

Tais objetivos compuseram-se em função de um diagnóstico da situação indígena atual no Brasil vis-à-vis o sistema vigente de preconceitos sobre os indígenas. O diagnóstico foi produzido pela equipe do LACED, por outros pesquisadores e por atores sociais variados, notadamente pelo movimento indígena no país, e tem funcionado como uma visão norteadora do trabalho do PTC.

É preciso que o leitor saiba que a visão dos povos indígenas, no Brasil, está alicerçada es-

---

(2) Ver http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/expediente/index.htm.

(3) Sobre a execução no Brasil do IFP, ver http://www.programabolsa.org.br/. Para o escritório da Fundação Ford no Rio de Janeiro, ver http://www.fordfound.org/regions/brazil/overview. Sobre os núcleos financiados ver http://www.insikiran.ufrr.br/ e http://www.rededesaberes.org/www/index.html.

(4) Ambos são pesquisadores do Departamento de Investigaciones Educacionales (DIE) do Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), México, DF.

sencialmente tendo estes como habitantes isolados da região da floresta equatorial amazônica; assim, tem-se desconhecido em larga medida a variedade de situações indígenas no Brasil contemporâneo. Os procedimentos censitários desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseados no critério da auto-declaração, acusaram, em 2000, 734.127 indivíduos indígenas - o equivalente a cerca de 0,4% da população brasileira. Destes, em torno de 400 mil habitam em terras indígenas e aproximadamente 300 mil em cidades, mas todos dispersos no mapa do Brasil. Trata-se de uma riqueza ímpar no planeta, pois são cerca de 230 povos, falando 180 línguas – alguns falam apenas o português, tendo perdido suas linguas de origem em função da violência assimilacionista do processo de colonização –, constituindo-se no maior leque da diversidade humana contido num país.

Portadores de tradições culturais e vivendo histórias específicas, o mais importante é que estes poucos indivíduos, numericamente falando, além de tudo muito diferentes entre si, são os ocupantes e possuidores legítimos de por volta de 13% das terras do Brasil, em 604 terras indígenas (T.I.s) reconhecidas até o momento, num total de 109.584.146 hectares. Vale ressaltar, porém, que apesar de em torno de 60% da população indígena se concentrar na Amazônia, isso não significa que eles vivem na floresta como no período pré-colombiano, ou que correspondam ao estereótipo comum no Brasil de que o "verdadeiro índio" vive nas matas, nu, usando adornos plumários e falando línguas distintas do português. A população na região da Amazônia concentra-se largamente nas áreas urbanas, o que tem reflexos em matéria da oferta de serviços no tocante às terras e povos indígenas.

Por outro lado, dois dos numericamente maiores povos indígenas no Brasil, *Kayowá-Ñandeva* (Guarani) e *Terena*, não estão situados na Amazônia, mas no Mato Grosso do Sul, próximos ao Paraguai, à Bolivia e à Argentina, cercados por extensas plantações de soja. Falar de indígenas no Brasil é, pois, falar de integrantes de coletividades territorializadas, cujos direitos culturalmente diferenciados foram reconhecidos pela Constituição Brasileira de 1988, sobretudo em seu capítulo VIII e também em outros dispositivos esparsos.

Até a Constituição de 1988, resultado da intensa mobilização de indígenas e de seus aliados, os indígenas estavam submetidos ao regime tutelar no plano da lei, pois pelo artigo 6º do Código Civil brasileiro (em vigor a partir de 1917), os "selvícolas" eram incluídos entre os "relativamente incapazes", junto a maiores de dezesseis/menores de vinte e um anos, mulheres casadas e pródigos. Todavia, o novo Código Civil brasileiro (Lei 10.406, de 2001, sancionado em 10/01/2002 e em vigor desde 2003) extirpou a questão da capacidade civil relativa e, após anos de tramitação, o Congresso Nacional brasileiro ratificou, pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20/06/2002, a "Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes", também chamada Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, em vigor no plano jurídico internacional desde 1991. Essas bases e outros diplomas legais asseguraram aos indígenas o direito a uma educação diferenciada.

Há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação superior. O primeiro deles tem a ver com a educação escolar que foi imposta aos indígenas, que redundou na formação de professores indígenas como reação a esta imposição. O segundo viés passa pela necessidade de formar profissionais indígenas graduados em saberes científicos ocidentais, capazes de articular esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, para colocarem-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram nas demarcações de terras a coletividades - processo incrementado ponderavelmente após a Constituição de 1988. É importante ainda registrar que levantamentos conduzidos a partir de dados variados,

desde o Conselho Nacional de Educação (CNE), estimam em 5.000 os alunos indígenas cursando o ensino superior, seja em cursos de formação de professores indígenas, em licenciaturas comuns ou quaisquer outros cursos.

O PTC procurou contemplar os dois vieses descritos, com especial atenção, porém, para dois fatos: a) segundo o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 09/01/2001) a formação de professores indígenas no nível de ensino superior é uma obrigação do Estado brasileiro, demanda já formulada explicitamente pelas organizações indígenas – sobretudo as de professores –, o que implicava em agir na direção de que o governo federal levasse à frente seus compromissos, e que a iniciativa do PTC não fosse drenada apenas a essa dimensão; b) no cenário político brasileiro, após a conferência de Durban, instaurou-se um debate nacional, conduzido pelo movimento negro, centrado na discussão do acesso à universidade via cotas de vagas especialmente destinadas a estudantes negros. O acesso de indígenas às universidades (longe de ser uma questão numericamente impactante) foi subsumido a este debate, desconsiderando-se as especificidades da questão indígena no Brasil e os grandes desafios colocados à permanência de estudantes indígenas fora de suas aldeias de origem - ainda que algumas dessas aldeias sejam, por vezes, pequenas cidades.

Aspectos jurídicos, organizativos e econômicos da experiência

Dois aspectos principais devem ser enfatizados quanto à experiência do PTC. O primeiro diz respeito à decisão de repassar todos os recursos financeiros do projeto à gestão da Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB), instituída para fins de ação fiscal de gerenciamento de projetos e recursos extra-orçamentários pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, à qual o Museu Nacional está vinculado. Dos US$ 1,200,000.00 destinados ao projeto para o período de três anos, apenas US$ 346,000.00 (incluindo gastos de administração da própria FUJB) foram destinados ao LACED; os demais US$ 846,000.00 foram destinados à doações a núcleos universitários. A responsabilidade última, todavia, continuou sendo alocada à equipe do PTC. Sua interveninência em matéria financeira e o controle dos recursos, uma vez repassados da FF à FUJB, foi bastante difícil e conflituoso. Isto fora avisado aos predecessores de Aurélio Vianna, no escritório da FF no Rio de Janeiro, que negociaram com a FF/NYC e com o LACED a elaboração do projeto: em função de experiências anteriores, era possível saber a precariedade desse tipo de estrutura administrativa([5]). Somados aos problemas específicos de gestão da FUJB, as restrições legais à forma de recebimento de recursos pelas universidades federais e pelas fundações por elas instituídas (regras cuja flutuação foi freqüente na política jurídico–fiscal brasileira do período), gerou-se a perda de agilidade administrativa e um gasto excessivo de tempo na gestão de problemas burocráticos.

Um outro elemento a enfatizar nesse item é o fato dos recursos serem originários de uma fundação filantrópica norte-americana e remetidos em dólar, moeda que no Brasil sofreu uma queda ponderável desde 2003. O projeto foi elaborado durante o ano de 2003, à taxa de câmbio do dólar para o real em US$ 1.00 = R$ 3,20. O primeiro desembolso, em 12 de março de 2004, de US$ 100,000.00, deu-se com uma taxa de câmbio de R$ 2,89. O desembolso a seguir, de duas parcelas de US$ 100,000.00, acontecido em 16 de março de 2005, deu-se a uma taxa de R$ 2,72. A última liberação, acontecida em julho de 2006, deu-se a uma taxa de R$ 2,10. Visando preservar os núcleos universitários compostos e as três universidades escolhidas para receberem doações, diminuiu-se a quantidade de núcleos pretendidos inicialmente (cinco) para

(5) No período em que Vianna ainda não havia sido contratado, do segundo semestre de 2003 até o segundo semestre de 2004 o PTC, na FF/BR, ficou sob a responsabilidade da então assessora de programa de Sexualidade e Saúde Reprodutiva, por razões burocráticas internas à FF/NYC.

o número implementado de três, de modo a contratar o repasse de recursos em reais, assegurando-lhes o valor recebido e livrando-os da tarefa de re-negociações freqüentes das atividades previstas, em especial pela necessidade de manter a transparência administrativa frente aos participantes indígenas.

Breve histórico da experiência

O desenvolvimento do PTC pode ser melhor descrito por meio do agrupamento de suas muitas atividades. Durante o período 2004-2007, ele teve como suas principais realizações:

a) ações de incentivo à demanda: o estabelecimento de inúmeros contatos com universidades e organizações indígenas, do início de 2004 até o final de 2005, incentivando a apresentação de duas propostas plenamente aprovadas (envolvendo as três universidades já mencionadas), compondo experiências-modelo em: uma universidade federal, a UFRR, uma universidade estadual, a UEMS (ambas públicas e não pagas) e uma universidade privada confessional, a UCDB. Outras duas propostas (uma enviada duas vezes) de universidades e uma pré-proposta de outra universidade - todas federais - não foram plenamente desenvolvidas por desistência das mesmas, em face de exigências apresentadas às suas primeiras formulações. Foram feitos, porém, inúmeros outros contatos; b) o monitoramento, desde 2005 até 2007, do trabalho dos núcleos contratados, por meio de visitas periódicas, leitura e análise de relatórios juntamente com o CA/PTC; c) a organização, com recursos da doação da FF que o mantém e do Fundo de Inclusão Social/Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), de um Seminário Nacional sobre o ensino superior de indígenas, realizado em Brasília entre 30 e 31 de agosto de 2004, intitulado “Desafios para a educação superior dos povos indígenas no Brasil”. Este contou com ampla participação de organizações e intelectuais indígenas, setores governamentais, organizações não-governamentais, organismos de fomento e docentes universitários, e gerou uma publicação que se mantém muito atual. A realização do seminário estimulou as Secretarias de Educação Superior (SESU) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC) a tomarem posição, finalmente, no tocante à educação superior de indígenas, o que gerou o lançamento, um ano depois, de edital do chamado Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) em 2005([6]); d) contratou-se a elaboração de livros paradidáticos, ao longo de 2005 até o final de 2006, já mencionada: a implementação do PTC e a avaliação dos impactos sobre o movimento indígena da formação de pós-graduados indígenas no Brasil mostrou a importância de se disponibilizar textos para processos de formação de indígenas e não-indígenas no tocante a variadas dimensões da vida social desses povos. Tal gênero de textos usualmente tem sido escrito por não-indígenas. Julgou-se que, quando possível, isso deveria ser revertido em favor de autores indígenas, fornecendo novos eixos de reflexão para os jovens indígenas em formação, de modo a construírem uma imagem positiva de uma “intelectualidade indígena” engajada e reflexiva com que se identificar. Montou-se então a série “Vias dos Saberes”, executada pelo PTC no nível de direção editorial, projeto gráfico e editoração, e veiculada sob a forma de e-books no sítio web do projeto([7]). Estabeleceu-se, porém, uma parceria com a SECAD/MEC e com a UNESCO para imprimi-los na “Coleção Educação Para Todos”, com recursos do BID, em tiragens de 5.000 exemplares de cada volume,

---

(6) Ver http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf [consultado em 12/02/2007]. Sobre a atuação da SESU, por meio de seu Departamento de Política da Educação Superior-DEPES, Bondim, 2006. Para o Prolind, ver http://www.mec.gov.br/prolind [consultado em 12/02/2007].

(7) Ver http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm [consultado em 12/02/2007]. Em cada livro achar-se-ão os autores e suas qualificações.

(8) Ver em http://br.groups.yahoo.com/group/superiorindigena/ [consultado em 12/02/2008].

destinados à distribuição nacional para escolas indígenas, alunos indígenas de cursos universitários de todas as carreiras, organizações indígenas, organizações não governamentais indigenistas, bibliotecas públicas etc. Seu conteúdo servirá de base também para módulos de um curso de capacitação à distância de gestores universitários e de gestores de secretarias municipais e estaduais de educação, as executoras da educação fundamental de indígenas no país. Foram elaborados quatro livros – o primeiro, escrito por um indígena antropólogo, é sobre a situação indígena no Brasil contemporâneo; o segundo é um trabalho sem similar até hoje, em nossa produção acadêmica, apresentando de modo crítico e didático a presença indígena na história do Brasil, como base para a revisão do sistema de preconceitos vigente até esse momento; ao terceiro livro, sobre direitos indígenas, somou-se a uma coordenadora não-indígena a presença autoral de quatro advogados indígenas brasileiros e um renomado especialista indígena norte-americano, na área de direitos dos povos originários no plano internacional; o quarto é um manual de Lingüística, como também não existe na produção intelectual brasileira, destinado ao estudo de línguas indígenas e do bilingüismo; e) a produção de um site, desde 2004, com informações relativas ao ensino superior de indígenas - já em sua segunda versão no momento e cujo endereço foi citado na nota de rodapé nº 2 - e a implantação e a alimentação da lista de discussão eletrônica "Educação Superior de Indígenas", na base do Yahoo!, que vem sendo bastante utilizada([8]); f) a produção de um vídeo intitulado "Trilhas de conhecimentos" a partir da experiência dos estudantes indígenas do Mato Grosso do Sul, realizado com a participação dos estudantes e cujo material bruto lhes foi enviado para outros filmes futuros, já utilizado intensamente utilizado em palestras, conferências e reuniões como instrumento de sensibilização; g) a participação no comitê de avaliação do PROLIND, em agosto de 2005, e no seminário de avaliação do mesmo, em novembro de 2006; h) a promoção, em parceria, de dois seminários financiados com um resíduo de recursos destinados a núcleos universitários, após as doações para a UFRR, a UCDB e a UEMS: em primeiro lugar, por meio de subdoação ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará (importante centro na área de direitos humanos e detentor de mecanismos de ação afirmativa), um seminário sobre o ensino de direito para indígenas no Brasil, que gerou um site, um vídeo e um documento a ser publicado; em segundo lugar por meio de uma subdoação à Universidade Federal da Bahia (centro de referência na área do sanitarismo), de um seminário sobre a formação de indígenas na área de saúde, que também produziu um site e tem, no prelo, o relatório final sob forma de texto impresso([9]); i) o estímulo à reflexão sobre a relação entre indígenas e educação, em particular o suporte financeiro a pesquisas para teses de doutorado e à publicação da coletânea em espanhol, organizada por Mariana Paladino e Stella García, publicada na Argentina, intitulada Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina (Buenos Aires: Antropofagia, 2007); j) um intenso trabalho de advocacy em diversas frentes, procurando apresentar elementos para pensar os problemas da formação de indígenas no ensino superior de diversos ângulos – sobretudo o da permanência e da inserção profissional futura dos estudantes.

Alguns indicadores de modalidade, alcance e ganhos da experiência

Como programa de fomento a políticas governamentais, o surgimento do primeiro programa federal em prol da educação superior de indígenas – o já mencionado PROLIND –, em especial a

(9) Ver respectivamente http://www3.ufpa.br/juridico/ e http://www.unindigena.ufba.br [consultados em 12/02/2008].

(10) O PROLIND estruturou-se sob a forma de um edital atendendo: 1) o financiamento de licenciaturas interculturais indígenas já existentes ou em vias de serem implantadas; 2) o planejamento de cursos de licenciatura; 3) bolsas para alunos indígenas cursando universidades estaduais

elaboração de seu terceiro eixo, após o seminário de 2004 (voltado às questões de permanência de alunos indígenas na universidade), pode ser considerado um dos primeiros indicadores de sucesso de parte das atividades traçadas para o PTC([10]). Outra dimensão importante foi que o PTC pode apresentar a questão de permanência de indígenas a diversas universidades que, embora não no tempo da primeira etapa do projeto, e sem o financiamento da PHEI, vieram a desenvolver ações em larga medida aproximadas às propostas para desenvolvimento pelos núcleos aprovados e financiados via o PTC - ações que surgiram do diálogo da equipe do PTC e do CA/PTC.

Conquanto se situem em estados da federação brasileira marcadamente antiindígenas, em ambos os núcleos financiados houve avanços importantes, em grande medida, pela importância das terras e populações indígenas neles presentes. No caso da UFRR, houve a abertura de 23 vagas especiais para indígenas para vários cursos, em especial o de Medicina, além de um incremento importante na forma como a Licenciatura Intercultural foi executada. No caso da UCDB/UEMS, surgiu uma articulação interinstitucional, até então inexistente, inclusive com outras instituições universitárias do Brasil, entre indígenas por um lado, e entre indígenas do Mato Grosso do Sul (Kayowás, Terenas, Kadiwéus principalmente) e de organizações do resto do país, por outro lado.

Os motivadores dessa nova realidade foram a organização de dois encontros de acadêmicos indígenas e a preparação de um seminário internacional discutindo questões relativas à interculturalidade e ao ensino superior para indígenas, em agosto de 2007, bem como a ida de alunos indígenas do MS a um seminário sobre formação em Direito na UFPA – o que motivou a demanda de realização de um curso sobre Direitos Indígenas e Indigenista, integrando alunos indígenas da área jurídica de todas as instituições de ensino superior do Mato Grosso do Sul. Foram atendidos em torno de 500 alunos indígenas nos dois núcleos, um décimo do que se calcula ser o número total de estudantes indígenas em cursos superiores no Brasil.

A conscientização dos indígenas formados em universidades e a constituição de uma instituição para congregá-los, o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), liderado por um dos integrantes do CA/PTC, foi outro importante ganho, de nosso ponto de vista.

Obstáculos encontrados no desenvolvimento da experiência

Os obstáculos encontrados no desenvolvimento da experiência do PTC foram muitos e de diferentes naturezas. Apenas alguns deles serão mencionados nos limites desse texto. O primeiro deles foi a própria atuação do financiador, a FF: as sucessivas alterações à formulação original do projeto em 2002, impostas pelas mudanças acontecidas internamente à FF no tocante à PHEI, demonstraram-se deletérias e errôneas para o desenvolvimento do Projeto, que teria se beneficiado de uma ação mais vigorosa de advocacy, concertada com as organizações indígenas no sentido de pressionar o governo federal e os estaduais por políticas governamentais.

A idéia da PHEI/FF de promover mudanças mais amplas a partir de transformações organizacionais demonstrou-se insuficiente, em especial porque são muitas as necessidades de um sistema universitário público (federal ou estadual), salvo raras exceções, tão amplo e bastante fragilizado como era o brasileiro, em 2003 (ele ainda o é em muitos aspectos). Os recursos que a PHEI aportou à questão do ensino superior de indígenas seriam sempre insuficientes, mesmo para a idéia de funcionar como "dinheiro semente" (seed money) que propiciasse o início de novas iniciativas. A queda progressiva do dólar limitou ainda mais as possibilidades de execução, se agravando com as dificuldades de gestão internas às fundações universitárias.

ou federais, desde que articuladas a projetos de pesquisa e sob a supervisão de docentes engajados no trabalho de apoio aos estudantes.

Outro limite de grande impacto é que o PHEI não permite a utilização da verba para a concessão de bolsas de manutenção para estudantes indígenas, fornecendo recursos para alimentação, transporte e moradia nas cidades já que, em geral, eles se deslocam de suas aldeias com grandes custos. Inexistem bolsas federais para esse fim e as que existem, no caso de universidades estaduais, são instáveis, flutuando de acordo com diversos fatores, dentre os políticos aos orçamentários. Deve-se considerar, ainda, que os preconceitos contra os indígenas são tão mais fortes quanto mais próximos se está de suas terras. As bolsas concedidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a agência indigenista governamental, são poucas e, do mesmo modo, não têm permanência assegurada. Tal é um motivo de grande evasão escolar de indígenas.

Outro ponto importante foi a pouca relevância concedida pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva a tudo que não fossem políticas de inclusão de grandes setores excluídos de população a um mesmo mainstream sócio-cultural, com uma atenção concentrada – e bastante justa, se não descurasse de outras situações como a indígena – em especial nos negros. A sensibilidade governamental aos problemas indígenas foi tênue e matéria de muitos protestos por parte das organizações indígenas que, em muitas situações, entregou propostas, manifestos e outros documentos ao governo, além de ter realizado mobilizações importantes com resultados nem tão positivos.

A falta de coordenação das políticas indigenistas refletiu essa pouca atenção e a equipe encarregada da educação indígena na SECAD/MEC, responsável por uma ação transversal, viu-se bastante onerada com tarefas que seriam de responsabilidade da SESU/MEC - salvo por curto período quando da presença da assessora Renata Gérard Bondim no DEPES/SESU, de 2004 a parte de 2006. A burocracia do ensino superior no Brasil, e isso inclui as administrações universitárias, é pesada e desinteressada de transformações substantivas na vida universitária, tanto mais frente a questões como ações afirmativas para os indígenas, percebidos como um segmento numericamente irrisório da população brasileira, apesar de seu valor simbólico na construção nacional e da importância das suas terras.

Tal quadro foi ainda piorado, pois as lutas por ações afirmativas foram basicamente levadas à frente pelo movimento negro, que recolocou a questão racial na agenda dos debates públicos, e porque o movimento indígena, em face do quadro adverso, concentrou-se, por sua vez, nas demandas por terra e sustentabilidade. As questões educacionais foram pouco assumidas pelas principais redes de organizações indígenas no país, e deixadas para as organizações de professores indígenas. Destas, em especial na região Norte, muitas estão mais voltadas a demandas de tipo sindical, pouco conectadas com questões relativas à sustentabilidade dos povos indígenas - origem de boa parte das demandas por formação superior. Tudo isso gerou um ambiente pouco propício à realização da experiência do PTC e demandou esforços ponderáveis de reconfiguração de estratégias.

Necessidades, expectativas e/ou aspirações insatisfeitas, desafios e oportunidades

Julgamos imprescindível que surjam políticas governamentais voltadas para o ensino superior de indígenas, que contemplem aqueles que são os maiores problemas enfrentados: a manutenção de indígenas nas universidades; a ausência de grades curriculares com conteúdos que digam respeito aos modos de vida, às histórias, às culturas, às línguas e aos projetos indígenas de futuro; a existência de bolsas de manutenção para os estudantes. Tal política necessitaria ser construída em parceria entre organizações e intelectuais indígenas, o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação. Afinal, restringir a idéia de interculturalidade às práticas das chamadas

licenciaturas interculturais e a certos modelos disseminados pela cooperação técnica internacional para o desenvolvimento, é uma forma bastante restritiva de pensar a relação entre conhecimentos indígenas e não-indígenas.

Se a primeira etapa do PTC logrou ver a educação superior de indígenas inserida como item prioritário do programa do segundo governo do presidente Lula, no entanto, nada de substancial foi feito até o momento. Anuncia-se uma segunda etapa do PROLIND, mas não há definição e tampouco instrumentos para controle social. À Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade (SECAD), de criação recente (2004), que tem na sua pauta inúmeras tarefas e pouca capilaridade dentro da burocracia do ensino (sobretudo superior), delegou-se a tarefa espinhosa de lidar com a educação indígena em todos os níveis de formação. Embora sua equipe seja altamente dedicada, é pequena e tem pouca experiência no tocante ao ensino superior. Com o fato de que a SESU foi desincumbida de desenvolver atividades nessa direção, se perdeu a possibilidade de uma alteração radical mais ágil em inúmeros programas já existentes em sua estrutura, onde ações afirmativas em prol dos indígenas deveriam ser desenvolvidas.

Transformações mais profundas nas políticas governamentais só serão possíveis se o movimento indígena não tornar a demanda por educação superior apenas uma de suas reivindicações prioritárias, mas também uma de suas metas de pressão política. Para tanto, um projeto que tivesse contemplado mais as atividades de advocacy e a capacitação de organizações indígenas para esse fim teria sido mais oportuno, como procuramos mostrar inúmeras vezes à FF/NYC. A visão muito restritiva e homogeneizante (que tinha parâmetros em políticas de combate às desigualdades de renda sem ter, todavia, os recursos necessários a tanto) vigente na PHEI no período 2002-2003, e que levou à formatação do projeto, aportou obrigações que ainda hoje repercutem, e só foi ultrapassada aos poucos, na medida em que houve a entrada do assessor de programa Aurélio Vianna, no segundo semestre de 2004, no papel de tradutor/mediador da interlocução entre a FF/NYC e a equipe do LACED. Essa função é chave no diálogo necessário entre mundos sociais tão distintos - como a sede norte-americana de uma fundação filantrópica, que aprende a trabalhar numa iniciativa de foro global em regime similar ao de instituições multilaterais sem, contudo, ter uma estrutura definida para isso, e o laboratório de uma universidade federal pública no Brasil com funções de agir como mediador entre realidades locais -demandando uma certa vocação compreensiva para o adequado conhecimento das situações em diálogo, e não necessariamente a submissão a uma diretriz globalizante.

Reflexões sobre aprendizagens realizados e resultados derivados da experiência

Os obstáculos apontados acima conduziram a um redirecionamento das atividades da equipe do LACED na segunda etapa do PTC, separando-se a função de financiamento de núcleos universitários das funções de produção de conhecimento, transferência de capacidades, advocacy e networking. De 2007 a 2009 o PTC tem como metas:

a) contribuir para o preparo das universidades públicas e privadas no Brasil na melhoria de sua capacidade de promover políticas institucionais para o acesso, a permanência e o sucesso de indígenas em cursos de nível superior, por meio do treinamento de integrantes de seus quadros docentes e técnico-administrativos; b) contribuir para a capacitação de organizações indígenas para que pesquisem, monitorem e avaliem a implantação das políticas governamentais e institucionais para o ensino superior de indígenas, de modo a que se tornem aptas a debater esses temas, com ênfase especial no reconhecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas e em seu valor para a gestão de territórios de suas coletividades; c) estabelecer um programa de pes-

quisas aplicadas, destinado ao conhecimento da presença indígena nas universidades do país, da ação da cooperação técnica internacional para o desenvolvimento na implantação de políticas de ação afirmativa no Brasil e na América Latina; d) monitorar e assessorar o trabalho dos núcleos universitários instalados com doações da primeira etapa de Trilhas de Conhecimentos, com a produção de um seminário interno de reflexão dos envolvidos no processo – núcleos, equipe do LACED, CA/PTC, estudantes indígenas – para publicação de um livro; e) contribuir para produção de conhecimentos acerca da criação de políticas governamentais e institucionais voltadas para a promoção de mecanismos de acesso e permanência de indígenas em universidades públicas e privadas no país.

Para tanto, pretende-se estruturar programas de treinamento, criar bases de dados e fomentar pesquisas de campo, disseminar informações por meio dos veículos oficiais, rearticular a rede de contatos gerada no governo anterior, expandindo-a nos quadros do novo governo federal, e acaba-se de finalizar o processo de monitoramento das doações aos núcleos universitários de Mato Grosso do Sul e de Roraima, realizando todas essas atividades em parceria com organizações indígenas de modo a transferir-lhes conhecimentos e capacidades.

Recomendações

Seria de fundamental importância se organismos como a UNESCO, que promove a importante iniciativa consubstanciada no presente livro, atuassem em rede e mais diretamente em prol de políticas governamentais nos contextos nacionais e na correção de direções de ação institucional de mecanismos internacionais e multilaterais de fomento e cooperação técnica internacional para o desenvolvimento; tal seria importante não apenas no tocante às questões do ensino superior de indígenas, mas também no referente às juventudes indígenas e na capacitação de organizações de povos indígenas.

Todas essas iniciativas deveriam estar marcadas por perspectivas e procedimentos bottom-up, contemplando as especificidades de modo a gerar a flexibilidade necessária à perpetuação das diferenças e retirar dos procedimentos da educação superior seus aspectos mais homogeneizantes e destruidores. Tal é verdade não apenas para metas e princípios políticos, mas igualmente para os de cunho administrativo que os viabilizam: é muitas vezes no plano da administração cotidiana que as melhores intenções são deturpadas ou inviabilizadas.

Referências bibliográficas

BONDIM, Renata Gerard. Acesso e permanência de índios em cursos de nível superior. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany, (Editores Gerais). *Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 161-162

GARCÍA, Stella; PALADINO, Mariana. (Compiladoras). *Educación escolar indígena:* investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Editores). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista, I*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED-Museu Nacional-UFRJ, 2002a.

______. *Estado e povos indígenas no Brasil: bases para uma nova política indigenista, II*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED-Museu Nacional-UFRJ, 2002b.

______. *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista, III*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED-Museu Nacional-UFRJ, 2002c.

______. Universidade e Povos Indígenas. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In:______. (Orgs.). *Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil:* Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Seminário em Agosto de 2004. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de conhecimentos, 2007. p. 5-32.

A experiência do Programa Políticas da Cor na educação brasileira: uma ação positiva pela democratização do ensino superior

Renato Ferreira (*)

Historicamente a desigualdade racial é uma das características mais significativas da sociedade brasileira. Depois da abolição da escravatura, a ausência de políticas dirigidas à promoção dos afrodescendentes cristalizou diferenças abissais entre negros e brancos([1]), tornando a superação destas desigualdades como um dos principais desafios para o país neste início de século.

Em ralação à educação, estudos recentes mostram que até os anos 50, quase 70 % dos negros eram analfabetos. A média de estudos dos brasileiros brancos é de 7,7 anos, já a dos negros é de 5,8 anos. Atualmente, 16% dos negros maiores de 15 anos são analfabetos; esse valor é de apenas 7% para os brancos. Entre as crianças negras, de 10 a 14 anos de idade, o analfabetismo chega a 5,5%, comparados a 1,8% entre as crianças brancas da mesma idade. Apesar disso, entre os mais jovens o fosso racial ainda é de menor magnitude que entre os mais velhos: em 2004, 47% dos negros com 60 anos ou mais de idade eram analfabetos, enquanto 25% dos brancos estavam na mesma situação.

No ensino superior a situação é ainda mais grave. Apenas 10,5% dos jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados nas universidades. Dentre estes o número de negros é ínfimo; 94% dos estudantes negros não estão matriculados nestas instituições de ensino (BRASIL, 2008). Existe uma grande necessidade de promover políticas que desenvolvam o processo de inclusão racial.

Dados descritivos básicos sobre a experiência

O *Programa Políticas da Cor* na Educação Brasileira / PPCor([2]) foi criado em 2001 e tem suas atividades formalmente reconhecidas e desenvolvidas junto ao Laboratório de Políticas Públicas (LPP) que funciona na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ (no Campus Maracanã, Estado do Rio de Janeiro. Brasil). As atividades se relacionam com o tema das Relações Raciais e Educação Superior e são desenvolvidas, hoje, por três núcleos, a saber: o *Componente de Rede*, *Componente de Formação* e o *Componente de Comunicação* que funcionam no mesmo espaço de intervenção, na própria universidade.

Os núcleos desenvolvem atividades em conjunto e/ou separadamente. Todos eles têm atividades de investigação e intervenção sobre as instituições públicas de ensino superior do Brasil. O PPcor não se trata de uma iniciativa de empoderamento dirigida diretamente a afrodescendentes. Mas se constituí numa intervenção para o fomento de iniciativas de empoderamento - que chamamos de ações afirmativas – nas universidades. As atividades possuem certificação dada pelo próprio Programa.

(*) Coordenador do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira - LPP/UERJ/RJ-Brasil. renatoferreira@lpp-uerj.net.

(1) 52,1% dos brasileiros são brancos; 47,3% são negros e 0,6% são amarelos e indígenas.

(2) O PPCor, na sua primeira fase, foi um dos pioneiros órgãos institucionais no fomento às ações afirmativas no campo universitário. Essa prática foi fundamental para se estabelecer um campo de atuação que tornasse visível o problema, bem como promovesse iniciativas destinadas à busca da superação das desigualdades raciais.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

O PPCor possui uma equipe formada por dois coordenadores, dois consultores, dois assistentes de pesquisa, um *web máster* e dois estagiários. Um dos coordenadores é professor da universidade, os demais são profissionais contratados junto ao LPP. Analisando a percentagem racial dos membros do PPcor, se pode dizer que a mesma é constituída de 50% de afrodescendentes e 50% de brancos e os trabalhos desenvolvidos são divulgados somente em língua portuguesa.

Objetivos gerais e visão geral ou filosofia que orienta a experiência

O PPCor, ao longo dos anos, se consolidou como uma referência nacional com objetivo geral de *promover a democratização do acesso ao ensino superior fomentando a adoção de políticas de ação afirmativas para afrodescendentes nas universidades*([3]).Seus objetivos específicos são: a produção de livros, pesquisas científicas, cursos de formação, eventos acadêmicos, acervo documental, bem como apoio a campanhas de sensibilização à promoção da igualdade étnico-racial.

A visão orientadora do Projeto permanece a mesma desde a sua criação; contudo, a forma de execução para alcançar o objetivo referido sofreu variação significativa em dois momentos.

Na primeira fase (entre 2001 a 2004) de execução, o Programa desenvolvia suas atividades por meio dos *Núcleos de Rede e de Comunicação*. Por eles buscou-se alcançar o objetivo referido por meio do apoio a 27 projetos, situados no Brasil, destinados a promover e ampliar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes negros/as no ensino universitário. Esse apoio se desenvolvia mediante a avaliação, monitoramento, divulgação e documentação e transferência de recursos a estes projetos.

De forma sintética, o *Núcleo de Rede* buscava: a) contribuir para a transformação das instituições acadêmicas intervindo na implementação das ações afirmativas nas universidades públicas, por meio da constituição de uma esfera de reflexão focalizada no processo de transformação institucional necessário ao avanço das políticas de inclusão. Os focos de acompanhamento e intervenção eram as universidades que já estavam implementando as ações afirmativas, bem como algumas consideradas estratégicas neste processo; b) desenvolver suas atividades em conjunto com dez renomados pesquisadores (cada um vinculado a uma instituição de ensino superior localizada em diversos Estados da Federação) para congregá-los e engajá-los mais politicamente com a democratização racial do ensino superior brasileiro; c) criar um fundo de iniciativas destinado a financiar projetos inovadores que, objetivando o fortalecimento institucional de ações afirmativas duradouras nas universidades públicas brasileiras, consolidasse a intervenção político-acadêmica dos atores que constituem a Rede.

Já o *Núcleo de Comunicação* se desenvolveu na primeira fase buscando, resumidamente: a) avaliar, monitorar, divulgar e documentar os projetos apoiados; b) organizar e disponibilizar, via Internet, um grande banco de dados que servisse como referência para a análise das ações afirmativas; c) disponibilizar notícias, textos de referência, pesquisas acadêmicas que decorreram ou não das atividades do outro componente. As ações, via de regra, eram de acompanhamento, documentação, monitoramento e avaliação([4]).

(3) Pobreza, pouca qualidade da escola pública, preparação insuficiente, pouca persistência, pouco apoio familiar e comunitário e a injusta forma de seleção para acessar uma universidade vêm sendo apontados como os principais fatores de exclusão dos negros nas universidades (GUIMARÃES, 2003).

(4) Desta forma, o Programa disponibiliza on line uma série de documentos que servem para ampliar a reflexão crítica do tema a que está relacionado. Por outro lado, por ser acessado cotidianamente por milhares de pesquisadores; as informações nele contidas acabam também por servir como um grande instrumento de suporte para o desenvolvimento de ações conjuntas e articuladas em prol da promoção da igualdade racial.

Na segunda fase (de 2004 até a atualidade) do Programa foram mantidos os Núcleos de Rede e Comunicação, mas também foi criado o *Núcleo de Formação*. Com isto, o PPCor passou a ser estruturado como unidade promotora de conhecimentos, estratégias, propostas e modelos de intervenção destinados ao fomento da inclusão. O objetivo específico com este novo componente é o de: a) constituir uma unidade de formação, monitoramento, avaliação e desenvolvimento de novos conhecimentos, estratégias e modalidades de gestão para a promoção das mudanças institucionais necessárias imediatamente às inspirações de promoção dos afrodescendentes no ensino superior, pois, este grupo conta com uma baixa representação no corpo discente e docente das universidades; b) atuar de forma mais incisiva para o fomento ao debate que envolve as relações raciais na educação e a implementação de ações afirmativas no ensino superior. Promovendo cursos, palestras, conferências e demais eventos acadêmicos em parceria com diversas instituições; c) qualificar técnicos - que recebem certificados conferidos pelo próprio PPCor/LPP/UERJ -, bem como dar capacitação às entidades ligadas à luta contra as desigualdades raciais; d) analisar as objeções mais comuns à necessidade de implementação de políticas de ação afirmativa; e) promover a reflexão sobre as relações raciais no Brasil e as práticas institucionais associadas à implementação de políticas afirmativas nas universidades brasileiras; f) apresentar a diversidade de modelos e estratégias institucionais para a implementação de ações afirmativas atualmente em curso; g) permitir uma abordagem crítica das dificuldades e entraves (jurídicos, políticos e institucionais) derivados da implementação de políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro.

A adoção do termo *Políticas da Cor* como nome do *Programa* causou grande impacto institucional, porque tal intervenção se constituiu como a primeira iniciativa desta natureza na universidade e remete a uma série de ações orientadas para promoção das inspirações dos afrodescendentes.

O PPCor busca contribuir com suas atividades por meio do fomento às políticas de inclusão dos afrobrasileiros no ensino superior. Para isto o trabalho instiga a democratização do acesso e a permanência deste segmento excluído nas universidades.

Aspectos jurídicos, organizacionais e econômicos

O PPCor é um projeto de pesquisa amparado pelo Laboratório de Políticas Públicas /LPP que desenvolve atividades de pesquisa, análise e apoio de políticas públicas de caráter democrático([5]). O LPP é um organismo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, sendo esta uma fundação pública crida em 1950. A UERJ possui uma reitoria, dois conselhos universitários, 31 cursos de graduação e 29 unidades acadêmicas, vinculadas a quatro centros setoriais responsáveis pela articulação dos institutos e das faculdades. São eles: Centro Biomédico, Centro de Ciências Sociais, Centro de Educação e Humanidades e Centro de Tecnologia e Ciências. Estes centros estão distribuídos em cinco regiões e contam com 22.829 alunos matriculados.

Todos os quadros políticos da universidade são eleitos por meio de eleição direta, na qual votam os discentes, os docentes e os funcionários administrativos. Todas as autoridades eleitas estão submetidas ao estatuto da universidade, que é aprovado no conselho universitário. A universidade funciona por meio do financiamento público, o LPP funciona por meio de financiamento público e/ou privado. Já o Programa Políticas da Cor funciona por meio de financiamento privado.

(5) As atividades principais do LPP se associam ao monitoramento, discussão, balanço e formulação de estratégias governamentais que fortaleçam o espaço público como esfera para o desenvolvimento dos direitos dos cidadãos.

Breve história da experiência

O PPCor foi criado em 2001 por um grupo de professores da UERJ para coordenar o concurso *Cor no Ensino Superior*. Este concurso foi financiado pela Fundação Ford([6]). Na criação do Programa, além da participação do LPP, da UERJ e da Fundação Ford, participaram também entidades do movimento negro. Dentre elas podemos destacar a participação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e alguns renomados intelectuais brasileiros ligados à temática das relações raciais.

O PPCor, por meio do concurso *Cor no Ensino Superior* se desenvolveu, primeiro como um apoio e articulador de uma rede de iniciativas (por meio da quais 27 projetos, distribuídos em diversos estados do Brasil, buscavam a ampliação das oportunidades de acesso e/ou permanência de afro-brasileiros nas universidades). Depois, a partir de 2004, ele se configurou como um órgão de fomento, atuando com mais impacto político institucional, para ajudar a democratizar o acesso e a permanência de grupos tradicionalmente excluídos, em especial, os afrodescendentes nas universidades brasileiras([7]).

Alguns indicadores de modalidade, alcance e avanços da experiência

O PPCor, como se disse, não é uma entidade que trabalha fornecendo cursos diretamente para os afrodescendentes. Via de regra, não temos atividades desenvolvidas diretamente com estudantes negros. Nosso trabalho é fomentar que as instituições de ensino superior criem estes espaços de *empoderamento*, buscando solidificar o conhecimento aplicado e empírico sobre inclusão étnico-racial. Ressalte-se que o PPCor está sujeito a avaliações feitas pelo Laboratório de Políticas Públicas sobre a qualidade e o impacto institucional das ações que desenvolve.

Neste sentido, podemos destacar como metas alcançadas para ajudar neste objetivo:

a) *criação do maior e mais qualificado banco de dados (disponível on line) sobre a temática de educação e políticas públicas, relações raciais, ações afirmativas, interculturalidade etc*. Este banco de dados contém, atualmente, 500 cadastros de artigos e entrevistas de intelectuais e personalidades que escrevem sobre o tema das relações raciais e se dispõem a fazer uma análise ou uma reflexão crítica sobre a atual conjuntura brasileira e internacional a respeito da redução das desigualdades sociais, do combate à discriminação racial, assim como da questão educacional. Busca-se sempre uma variedade de fontes de pesquisa, na intenção de garantir a diversidade de pontos de vista sobre os temas. Dentre os documentos disponibilizados neste banco de dados destacamos o CD *"Questão Jurídica e as Políticas de Ação Afirmativa e Acesso à Universidade"*. Esse CD está divido em quatro sessões, a saber: defesas jurídicas; pareceres; jurisprudências e legislação. Incluímos todas as leis e resoluções das universidades que adotaram políticas afirmativas no Brasil.

b) *A produção de uma das mais respeitadas séries de livros, artigos e periódicos relacionados à temática das relações raciais*. Dentre estes materiais bibliográficos, podemos destacar: a *Coleção PPCor*, formada por dez livros que tratam dos mais variados assuntos relacionados à temática da democratização do acesso ao ensino superior; a

(6) Um dado importante é que a UERJ, em 2001, adotou uma ação afirmativa para o ingresso de estudantes excluídos. A política de inclusão foi instituída sobre a modalidade de sistema de cotas e, desta forma, reservou um percentual das vagas da universidade para estudantes afrodescendentes, estudantes de escola pública, deficientes e indígenas.

(7) Nesta fase, o Programa já tinha se estabelecido como um ator central no processo de institucionalização das ações afirmativas nas universidades brasileiras. E, por essa razão, buscou voltar suas ações para contribuir mais ativamente na promoção das mudanças organizacionais necessárias para o fortalecimento e a ampliação das políticas de democratização do acesso às universidades.

Coleção Cultura Negra e Identidade, que se constitui por quatro livros com ampla reflexão sobre a temática das relações raciais; a *Série Dados e Debates,* que traz um material rico e de fácil compreensão, pois, elaborado para uma leitura rápida, porém consistente, dos principais debates, pesquisas e tensões que vêm se consolidando sobre as políticas de cotas nas universidades; a Série Ensaios e Pesquisas, formada por três pesquisas sobre o desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. Os trabalhos foram escritos pelos mais respeitados intelectuais do país relacionados às relações raciais e se consolidaram como uma das principais referências no assunto.

c) O *desenvolvimento de parcerias político institucionais para realização e eventos sobre as ações afirmativas no Brasil*. Dentre estas iniciativas, podemos destacar: *o convênio feito com o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades (FORGRAD),* instituição que congrega todas as universidades do Brasil (esta parceria se desenvolveu por meio do oferecimento de cursos sobre ações afirmativas para os pró-reitores); *a participação em audiências públicas no Congresso Nacional Brasileiro* visando acelerar a aprovação dos projetos de lei destinados a ampliar a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil; *a participação na Campanha Nacional por ações afirmativas*. Tal iniciativa conseguiu recolher milhares de assinaturas de apoio à igualdade racial num documento chamado *Manifesto a Favor das Cotas,* que foi entregue aos líderes do Congresso Nacional e causou grande repercussão no país; a realização de uma *audiência pública com os ministros do Supremo Tribunal Federal,* com o objetivo de obstar o prosseguimento de uma ação direta de inconstitucionalidade contra o sistema de cotas na UERJ; *a parceria com a Advocacia Geral da União (AGU)*, com o objetivo de capacitar procuradores de universidades para atuarem na defesa jurídica das ações afirmativas; a Criação do *Prêmio Nacional pela luta Contra a Desigualdade Racial*, instituído e entregue pelo Programa Políticas da Cor a uma personalidade ou instituição que tenha se destacado na defesa dos direitos humanos e ao compromisso no combate contra toda forma de discriminação; *a participação em mais de uma centena de eventos acadêmicos* sobre relações raciais e a *inclusão da temática sobre relações raciais no Fórum Mundial de Educação em 2005*. Além disto, destacamos como uma das principais conquistas o fato de *diversas universidades adotarem ações afirmativas depois de terem participado de nossas atividades*.

Pode-se considerar também como uma das maiores realizações do Programa a criação do *Projeto Espaços afirmados (ESAF)*, que durou de 2001 a 2003. Tratava-se de um Projeto específico para o fortalecimento do primeiro grupo de alunos que ingressava na UERJ pelo sistema de cotas.

O ESAF era um projeto vinculado à atividade de Extensão e voltado ao apoio e à permanência, qualitativa, de estudantes cotistas da UERJ. Para constituí-lo, o PPCOR lançou um edital de convocação dos alunos. Ao todo, 396 alunos das áreas de Educação e Ciências Humanas e Sociais se inscreveram e, após processo seletivo, 156 alunos foram contemplados. O ESAF tinha as suas atividades desenvolvidas por meio de quatro propósitos fundamentais em relação aos alunos selecionados, dentre elas: - Fortalecimento Acadêmico e Instrumental; - Fortalecimento Político; - Acompanhamento Individual; - Incentivo ao Protagonismo e Produção Cultural([8]).

O Programa constitui ainda uma biblioteca que possui mais de cinco mil exemplares com destaque para os livros relacionados à temática étnico-racial, políticas públicas e

(8) O Projeto Espaços Afirmados durou dois anos e mobilizou recursos humanos e materiais para ampliar as oportunidades educacionais desses estudantes, por meio da realização de cursos e oficinas, tais como: Curso de Estudo e Pesquisa, Curso de informática, Curso de Braille, Oficina de Teatro, Oficina de Memória Histórica, acompanhamento por monitores, entre outros.

América Latina.

Por meio dessas atividades o Programa contribuiu localmente para o fortalecimento da Política de inclusão adotada pela UERJ em 2001. Por outro lado também contribui para o desenvolvimento das ações afirmativas em diversas universidades brasileiras. Atualmente 33 instituições localizadas em diferentes Estados Brasileiros adotam políticas de inclusão para afrodescendentes. Essas instituições têm o PPCor como um parceiro fundamental para o desenvolvimento dessas políticas.

Pode-se assegurar que o PPCor se tornou um referencial importante para os militantes e para os intelectuais, por conta da credibilidade alcançada pelo Programa ao longo destes sete anos de existência. A sua articulação com os meios de comunicação permitiu uma ampla divulgação de suas pesquisas junto aos principais veículos de imprensa do país. O que acabou por lhe dar bastante notoriedade.

Acreditamos que a maior conquista do PPCor tenha sido contribuir de forma significativa para retirar as desigualdades raciais do *campo da invisibilidade* no Brasil (problema existente desde abolição da escravatura até os presentes dias).

Obstáculos encontrados no desenvolvimento da experiência

Por conta do financiamento recebido da Fundação Ford, o PPCor não passou por problemas de ordem financeira para desenvolver suas atividades. Por certo que, em diversos momentos, este financiamento foi o que mais contribuiu para superarmos determinados obstáculos instrumentais e institucionais. Acreditamos que os obstáculos se constituíram de duas formas: por um lado, em relação ao desenvolvimento institucional dentro da própria universidade em que funciona o PPCor; por outro lado, em relação à sustentação e ao desenvolvimento das ações em outras instituições de ensino superior.

Com relação às dificuldades ocorridas dentro da própria instituição, destacamos a falta de envolvimento e integral apoio da reitoria universitária ao Programa. Outro fato é a falta de programas semelhantes dentro da universidade, com os quais se pudesse contar, para maior visibilidade e fortalecimento de atividades conjuntas.

Destaca-se também que a política de cotas raciais foi implementada na universidade por uma lei estadual e não por uma decisão do Conselho Universitário. Isto gerou reações às políticas afirmativas dentro da universidade e, conseqüentemente, acarretou numa *certa má vontade institucional* com o PPCor que, por certo, tinha que defender as políticas de inclusão.

A falta de uma atuação mais incisiva do Programa junto aos movimentos sociais, em especial do movimento negro, também acabou por enfraquecer as articulações e a força das ações que poderiam resultar em mudanças estruturais na instituição, como a inclusão da temática das relações raciais nas grades curriculares da graduação, por exemplo.

Podemos destacar também que o desenvolvimento do *Componente de Rede PPCor* foi o mais dificultoso. Tal fato se deu, em parte, porque a introdução das ações afirmativas nas universidades gerou muitas demandas para os intelectuais que faziam parte da *Rede*; isto fez com eles tivessem que se comprometer com várias atividades surgidas em suas próprias universidades, o que acabou por não permitir que conseguissem se dedicar, da forma esperada, ao Programa.

Em relação às dificuldades com as outras instituições ressaltamos que, na primeira fase do Programa, a coordenação de projetos que se situavam em diferentes regiões do Brasil se colocou como um dos entraves mais significativos ao desenvolvimento de algumas ati-

vidades, por conta da dificuldade de comunicação que se estabeleceu entre o PPCor e os coordenadores dos projetos situados nestas regiões. Era um trabalho pioneiro e não se tinha referência sobre os impactos que poderiam surgir destas atividades.

As dificuldades ainda guardam processos de legitimação teórica e prática, cultural e social([9]). Essas dificuldades derivam, em parte, da indefinição que conceitos sócio-jurídicos sobre ação afirmativa operam nos sistemas de reserva de vagas ou cotas, comprometendo um consenso político-institucional sobre essas políticas. Por outro lado, os obstáculos derivam do próprio desconhecimento ou despreparo que os setores formais da sociedade, mais diretamente envolvidos com a temática, têm apresentado. Como não dispõem da formação básica suficiente para lidarem com o problema, tais setores não conseguem organizar um conhecimento mais aprimorado para a tomada de decisões no âmbito institucional e muitos relutam, ainda, em buscar transformações.

Pode se destacar ainda, como um dos grandes empecilhos ao desenvolvimento das ações, a invisibilidade dada às relações raciais no Brasil, bem como o grande poder e a articulação dos setores contrários às ações afirmativas([10]). Por conta desta reação, vários projetos de lei que buscam instituir programas de ações afirmativas não conseguem aprovação junto a diversas casas legislativas do país.

Também a inércia secular do poder público na implementação das políticas afirmativas ajudou a perpetuar um enorme fosso de desigualdade e a fazer com que o debate não tenha avançado de modo satisfatório nacionalmente. Neste sentido, o PPCor, mesmo tendo uma ação importante([11]), se torna um componente modesto frente aos enormes desafios que surgem para um avanço verdadeiramente democrático no Brasil.

Necessidades, expectativas e/ou aspirações não realizadas, desafios e oportunidades

De um modo geral, existe a necessidade do fortalecimento e da articulação das lutas pela democratização do ensino superior. Pode-se dizer que, nos últimos cinco anos, houve um avanço significativo no número de instituições, públicas ou privadas, que militam em prol das ações afirmativas na educação, mas o grau de desarticulação destes órgãos, inclusive do PPCor, ainda é muito grande. Não há uma agenda comum que nos coloque com as forças concentradas em metas consensuais.

Por outro lado, as ações afirmativas estão se desenvolvendo nas universidades, mas ainda é muito pequena a transformação das realidades institucionais de cada universidade. Há necessidade de mudança nas grades curriculares de modo a introduzir, nestas, matérias ligadas às relações raciais. Ressalte-se que a mudança na postura dos docentes em relação às políticas de inclusão também é uma necessidade urgente. Eles precisam estar mais abertos e solidários às transformações trazidas pelas políticas de cotas. Nestes sentido, a construção de material didático de apoio, bem como, o oferecimento de cursos específicos para os docentes, contribuiria para um maior desenvolvimento deles sobre a temática referida.

Destacamos também que o Governo Federal, em 2001, criou a Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial para articulação e efetivação das políticas no combate às desigualdades raciais. Houve uma grande frustração por conta da falta de articulação deste órgão com os movimen-

(9) Deve-se observar que o Brasil sempre desenvolveu uma educação elitista. Seus processos funcionam como filtragem humana, produto de uma discriminação estruturada que se reproduz historicamente, de forma pusilânime, contra pobres e negros (FERREIRA, 2007).

(10) No Brasil todos os grandes meios de comunicação televisivos ou impressos são contrários às ações afirmativas e eles vêm desenvolvendo uma série de esforços para não permitir o avanço destas políticas.

(11) O PPCor teve uma atuação importante para a efetividade de muitas conquistas. Atualmente, 52 universidades adotam ações afirmativas no Brasil. Para maiores informações consulte o site: www.politicasdacor.net.

tos sociais, com as agências de fomento, inclusive o PPCor, e demais organismos estatais.

Nossas ações ainda não contribuíram, de modo mais específico, para que a UERJ promova seminários e debates que venham contribuir com maior conscientização dos professores, funcionários e alunos da universidade. Também se nota uma insatisfação muito grande dos estudantes cotistas pela falta de diálogo da universidade com as agências de fomento([12]) de políticas afirmativas como o PPCor, por exemplo.

O Programa precisa estar mais próximo aos estudantes que ingressaram na universidade pelas ações afirmativas e, deste modo, desenvolver pesquisas e estudos que possam ajudar a traçar um perfil desses estudantes, bem como, de suas demandas dentro da universidade e também com o mercado de trabalho.

Buscamos ainda fomentar a liberação de recursos (das grandes agências públicas de financiamento de pesquisa) para investigações na área das relações raciais. Tal inspiração também se dirige às instituições privadas com atuação internacional, para que possamos divulgar nossos estudos para outros pesquisadores que queiram fazer análises comparativas dos processos de inclusão na América Latina.

Por conta do volume qualitativo e quantitativo das informações produzidas, o PPCor tem a oportunidade de ser tornar uma referência internacional sobre o processo de inclusão racial que está se solidificando no Brasil. Existe a necessidade de divulgar esses estudos para outros países e demais agências, de modo a fortalecer a divulgação de todo o conhecimento acumulado. Para isto, será necessário que tenhamos nossa *página web* divulgada em outras línguas (em especial o inglês e o espanhol).

Uma das inspirações insatisfeitas foi que o PPCor, em que pese todas as realizações que conseguiu alcançar, não obteve recursos institucionais para a sua permanência definitiva. Os recursos que financiam o Programa são privados e têm prazo de duração. Neste sentido, havia a inspiração de conseguir recursos públicos da própria universidade que pudessem dar uma sustentação de longo prazo ao Programa, o que acabou por não acontecer.

Conseqüentemente, talvez seja este o maior desafio institucional: fazer com que o PPCor consiga angariar fundos que lhe permitam uma sustentação financeira estável, para que ele possa desenvolver suas ações em longo prazo. Desta forma, acreditamos que teríamos a oportunidade de solidificar o PPCor numa perspectiva sustentável e permanente. E nos permitiria analisar também, com mais detalhe, junto aos pesquisadores, docentes, alunos e demais organizações, quais foram os impactos das ações desenvolvidas pelo Programa durante esses anos.

Reflexões sobre aprendizagens derivados desta experiência

A maior aprendizagem é a de que, de fato, as políticas afirmativas([13]) se constituem como um dos instrumentos eficazes para a promoção de direitos dos povos historicamente excluídos e são meios que podem ajudar na luta contra a marginalização social, econômica e política. Neste sentido, devemos ampliar as ações que tenham este objetivo([14]).

Estamos convictos de que uma das formas mais importantes na promoção de direitos dos grupos tradicionalmente excluídos se dá pelo fortalecimento de *agências específicas* que irão atuar em diversas arenas sociais, públicas e privadas, com o objetivo de dar visi-

(12) Isto permitiria uma comunicação mais ativa com outros organismos de intervenção acadêmica, pois contribuiria para a ampliação dos vínculos de intercâmbio e estratégias sinérgicas de comunicação e trabalho conjunto no campo da promoção da diversidade.

(13) No Brasil, as políticas afirmativas são compreendidas como políticas públicas voltadas para promover direitos dos povos excluídos historicamente (GOMES, 2001).

(14) Sabemos que o racismo se constitui como uma espécie de pilar ideológico na América Latina e os efeitos legados pelo colonialismo corroboram de maneira irrefutável a enorme desigualdade social sul-americana.

bilidade a uma demanda social reprimida e, conseqüentemente, por meio da denúncia das injustiças, buscar chamar a atenção do Estado para a necessidade da criação de políticas públicas que se destinem a satisfazer aquela demanda social.

Por conta disto, acreditamos que a maior conquista do PPCor tenha sido contribuir, de forma significativa, para retirar as desigualdades raciais do *campo da invisibilidade* no Brasil (problema existente desde abolição da escravatura até os presentes dias).

Os desafios que se apresentam, inclusive por conta disto, são ainda maiores, pois, os poderosos adversários ligados aos setores mais antidemocráticos da sociedade, começam a se articular numa verdadeira *cruzada* contra as ações afirmativas e demais processos de democratização do ensino superior.

Recomendações

Consideramos muito importante que as agências internacionais de financiamento promovam projetos que busquem integrar as lutas de programas como o PPCor às lutas dos movimentos sociais, organizações não governamentais, Nações Unidas e demais instituições, de modo que esses atores possam se aliar numa grande *rede internacional de trabalho e solidariedade* que busque pressionar os governos para constituir políticas públicas que reduzam as desigualdades, promovendo os direitos humanos. Neste sentido, é necessário apoiar as ações, por meio da constituição de seminários, pesquisas, intercâmbios e demais iniciativas, nacionais e internacionais, que se colocam a favor da luta contra a desigualdade racial.

A pressão exercida de forma articulada pelos vários organismos de defesa dos direitos humanos irá trazer mais consciência aos povos e maior efetividade dos governos na implementação de políticas públicas que possam reduzir as desigualdades e ajudar a honrar os compromissos internacionais assumidos, sobretudo na área social. Existe uma grande necessidade de promover maior reflexão em prol da intensificação de ações conjuntas e necessárias para a superação de todos os tipos de discriminação.

Recomendamos, ainda, o imediato apoio à realização de estudos comparativos sobre o processo de inclusão étnico-racial nos países da América Latina, com o objetivo de viabilizar uma análise crítica conjunta sobre os povos mais excluídos do continente. E, neste sentido, buscar o desenvolvimento de ações de cooperação, além de demais alternativas para a superação das desigualdades. Em outras palavras, recomendamos reconhecer para libertar.

O *Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira*, por tudo que foi demonstrado neste texto, vem reafirmando seu compromisso no combate ao racismo e à desigualdade social e racial, desejando ser, de forma cada vez mais intensa, um órgão em prol da democracia, da igualdade de direitos e da dignidade humana.

Referências bibliográficas

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA) & Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM). *Retratos das Desigualdades*.
Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/da/retrato_das_desigualdades_texto_lancamento.pdf>. Acesso em 08.01.2008.

FERREIRA, Renato. *A educação despejada*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/mat/2007/02/28/294741787.asp - Publicado em 28.02.07>. Acesso em: 09.01.08.

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa e & O Princípio Constitucional da Igualdade*. O Direito como instrumento de transformação social: a experiência dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: *Ações afirmativas políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Chile

La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía
(Chile)

Teresa Durán (*)
Marcelo Berho (**)
Noelia Carrasco (***)

Datos descriptivos básicos

La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural (EPOI) del Centro de Estudios Socioculturales (CESC) se ha localizado en la ciudad de Temuco, en la región de la Araucanía, Chile entre 1998 a 2007.

La EPOI ha cubierto diversos tipos de programas: desde cursos de divulgación a magíster, incluyendo postítulos y diplomados; las temáticas han sido el conocimiento de las características socioculturales del pueblo originario mapuche; y las relaciones entre este pueblo y la sociedad nacional en una perspectiva histórica y contemporánea (ver tabla nº 1). Las metodologías utilizadas se enmarcan, por una parte, en el perfeccionamiento de la perspectiva etnográfica, desde la práctica de observación externa y situada en los modelos lingüístico-culturales de los actores, a la reflexiva y a la incorporación de técnica de la investigación-acción y participativa, por parte del equipo formulador, culminando con procesos de diálogo de saberes, estos últimos más pertinentes para el enfoque interétnico e intercultural. Por tratarse de programas de formación asociados al ámbito de la extensión, los requisitos formales para graduarse han sido también diferenciados, considerando en primer lugar la asistencia regular al programa, la ejecución de trabajos de observación participante y la elaboración de informes parciales y generales, así como el diseño y elaboración tesis en el caso del magíster.

En cuanto a las unidades componentes de la experiencia, los programas se focalizaron en torno a aquellas que directamente abordaban la temática central de éstos, manteniendo y perfeccionando las metodologías para lograr, por una parte, el involucramiento de los participantes en dichas temáticas y la formación apropiada para construir réplicas observacionales y reflexivas aptas para la comunicación social. En este sentido, los programas incluían la estrategia metodológica de diferenciar la docencia, de responsabilidad del docente, respecto de la observación de terreno, de responsabilidad del asistente al programa. El magíster en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) incursionó en la elaboración de observaciones de campo e informes por territorios, considerando la consulta a actores mapuches y no mapuche en torno a temáticas tales como: concepciones de educación, observación crítica de las prácticas educacionales de la escuela, etc. En estos trabajos, se propició el uso del mapunzugun por parte de los estudiantes de origen mapuche, así como la consulta a kimche o sabios locales. La elaboración de informes privilegió la expresión oral y escrita, atendiendo a la condición sociolingüística propia de los estudiantes mapuche.

(*) Directora del Centro de Estudios Socioculturales, Universidad Católica de Temuco, Chile. cesc@uct.cl.
(**) Académico, Escuela de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Católica de Temuco. mberho@uct.cl.
(***) Directora Escuela de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Católica de Temuco. ncar@uctemuco.cl.
En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

El número de estudiantes por programa ha sido variado([1]), y ha dependido del tipo y ámbito de éste. Del mismo modo, los porcentajes de estudiantes y docentes indígenas han variado y ha ido en aumento en la década.

En la Universidad Católica de Temuco (UCT) se trabaja en la lengua castellana o español, aunque en los programas que aquí se informan, se valora y promueve el uso de la lengua denominada mapunzugun, lengua originaria del pueblo mapuche.

Los requisitos y mecanismos de ingreso han sido formalmente diversos, en concordancia con las políticas de extensión académica de la universidad, y desde hace dos años, según las normas de la Dirección de Educación Continua.

Las experiencias a las que alude el presente texto están formalmente reconocidas por las instancias educativas propias de la universidad; sólo una de ellas, el diplomado en Educación Ambiental Intercultural, ha sido además reconocida por el Centro de Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CEPIP, 2007). De acuerdo a lo anterior, ocho de los nueve programas han sido certificados por la universidad y uno de ellos por ésta y por la institución pública pertinente.

Tabla nº 1: Caracterización socioeducacional de las Experiencias Pedagógicas de Orientación Intercultural del CESC (1998-2007)

Nombre del programa	Años de su dictado	Nomenclatura o nivel	Unidades	Matrícula	Número de docentes	Estudiantes indígenas
1) Curso Internacional y Taller de Práctica Intercultural	1998-1999	Teórico-práctico	-Metodologías interculturales -Historiografía y derechos humanos -Desarrollo local -Demografía -Conocimiento antropológico -Ecología y ciencias ambientales -Relaciones interétnicas	Total: 45 Nacionales: 40 Internacionales: 5 Mujeres: 22 Hombres: 23	Total: 9 Extranjeros: 3 Nacionales: 6 Mapuche: 2 (hombres)	Mapuche: 7 (3 mujeres, 4 hombres)
2) Diplomado en Desarrollo Local Intercultural	2000	Teórico-práctico	-Metodologías interculturales -Historiografía y desarrollo local -Conocimiento antropológico -Relaciones interétnicas -Análisis de casos	Total: 25 Mujeres: 10 Hombres: 15	Total: 5 Mapuche: 1 .	Mapuche: 5 (2 hombres, 3 mujeres)
3) Diplomado en Salud Intercultural	2001	Teórico - práctico	-Metodologías interculturales -Medicina mapuche y salud intercultural -Conocimiento antropológico -Relaciones interétnicas -Análisis de casos	Total: 25 15 asesores culturales mapuche 10 profesionales de la salud Mujeres: 20 Hombres: 15	Total: 5 Mapuche: 2	Mapuche: 15
4) Curso sobre sociedad y cultura mapuche	2002	Teórico - práctico	-Metodologías interculturales -Conocimiento antropológico -Relaciones interétnicas -Ciudadanía intercultural	Total: 30 Mujeres: 20 Hombres: 15	Total: 8 Mapuche: 2	Mapuche: 2
5) Magíster EIB	2002-2006	Teórico - práctico	-Educación y cambio educativo -Interculturalidad -Fundamentos de la EIB -Lengua e identidad -Curriculum e interculturalidad -Sociedad, cultura y educación mapunche -Talleres y seminario -Conocimiento y comunicación en mapunzugun	Total: 29 Mujeres: 14 Hombres: 15	Total: 8 Mapuche: 5([2])	Mapuche: 21

(1) Al final de este apartado se presentará una matriz que describe las ocho experiencias del CESC.
(2) Además de los cinco profesores, participaron cinco kimche o sabios locales provenientes de cuatro territorios del wallmapu o universo mapuche.

6) Magíster en Relaciones Interétnicas e Interculturales en Contexto Mapuche(3)	2006	Teórico - práctico	-Sociedad y cultura Mapunche -Metodologías interculturales -Metodología científica -Ámbitos de la educación, la salud y el desarrollo -Relaciones interétnicas -Medicina mapuche y salud intercultural -Ciudadanía intercultural			
7) Diplomado Educación Ambiental Intercultural (EAI) (Universidad de la Frontera-UFRO, UCT)(4)	2007	Teórico-práctico	-Sustentabilidad -Desarrollo -Identidad -Educación, territorio y medio ambiente -Proyectos educativos comunitarios	Total: 55 Mujeres: 30 Hombres: 25 Mapuche: 20	Total: 11 Mapuche: 6	Mapuche: 20
8) ¿Es Posible el Desarrollo en la Araucanía? (curso de pregrado de integración)	2007	Teórico - práctico	-Reconocimiento antropológico y ambiental de la región y de sus problemas	Total: 40 Mujeres:20 hombres:20	Total: 2	Mapuche: 5

Fuente: elaboración propia.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

La filosofía que ha orientado la formulación de los seis primeros programas y que ha estado presente en los dos últimos, ha sido la del *reconocimiento de la diversidad cultural como un factor estimulante de experiencias reorientadoras de la vida social*. Este supuesto teórico-metodológico busca, por un lado, superar la dicotomía social de orden-desorden, en relación a la coexistencia de sociedades social y culturalmente diferenciadas y, al mismo tiempo, generar el interés por el tratamiento científico de la diversidad cultural en sus manifestaciones teórico-epistemológicas y propiamente culturales. Ello, derivado del conocimiento antropológico sistemático que se ha desarrollado en la región desde 1971, que no ha sido superado a la fecha y que se ha visto complementado por otros campos del saber, como la filosofía social, la historia, la ecología y las ciencias ambientales, la economía, el desarrollo, la medicina social y la educación.

La principal necesidad detectada por el equipo organizador del CESC ha sido, por un lado, la exclusión social del sector de origen mapuche por parte de la sociedad nacional, la ausencia de referentes socioculturales para entender las formas de vida de un pueblo no centralizado y sustentado en una relación profunda con la naturaleza. Por otro lado, se aprecia la necesidad de *instalar la experiencia intercultural como ámbito de crecimiento personal y colectivo,* practicado largamente por el pueblo mapuche en su versión colonizadora y de apertura reciente hacia una ciudadanía democrática no consumada en su integralidad.

Como consecuencia de la puesta en marcha y sostenimiento de las experiencias educacionales, se ha logrado un impacto en las políticas universitarias generales y específicas, particularmente en el campo de la investigación. En el caso de las primeras, la Universidad ha valorado la necesidad de la vinculación con el medio, la que hoy día forma parte constituyente del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), acreditado por cuatro años(5). En el caso de las políticas

(3) Este programa, aprobado en 2006 por el Consejo Superior, no ha logrado reunir la matrícula mínima a la fecha.
(4) Los programas 7 y 8 han contado con la colaboración del Centro de Estudios Socioculturales, sin bien han dependido de instancias institucionales distintas a la UCT.
(5) La importancia de esta vinculación fue reiterada en la cuenta pública de la actual rectora el 25 de enero del presente año.

específicas, tal vinculación y consideración de la temática intercultural, se ha plasmado en los siguientes hitos de desarrollo institucional:

a) El reconocimiento y mantenimiento de la temática de las relaciones interétnicas e interculturales como una de las tres áreas prioritarias de investigación universitaria, subsumida en la de Desarrollo Regional.
b) En este mismo campo, se incorpora el criterio de *pertinencia cultural,* para la evaluación y selección regular de los proyectos de investigación al interior de la institución.

La experiencia pedagógica de orientación intercultural de CESC ha buscado contribuir al mejoramiento de la región y del país, trabajando los temas de ciudadanía intercultural, desarrollo humano, pedagogía intercultural, sobre la base del tratamiento científico-antropológico del fenómeno de la diversidad cultural. Este aporte se aprecia en la implementación de políticas de vinculación con el medio sociocultural, específicamente el reconocimiento de un contexto interétnico e intercultural y de políticas específicas en la implementación de criterios para la evaluación de las investigaciones científicas. En relación a los programas, esta tendencia especializada se hizo visible en la formulación y divulgación del nombre que se le adjudicó al magíster en Educación Intercultural Bilingüe. Este magíster había sido elaborado en Santiago de Chile con anterioridad por otras instituciones públicas y universitarias([6]), adquiriendo en la UCT el título de *Magíster en Educación Intercultural Bilingüe en Contexto Mapunche* (mapunche se refiere a la relación originaria entre un pueblo y un territorio, de cuyo proceso de asentamiento se deriva la autodenominación de éste y la construcción de su filosofía u formas de vida). La particularidad de este título no había sido de uso común y ha exigido las aclaraciones de conocimiento necesarias en diversos tipos de público([7]).

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La EPOI del CESC ha tenido lugar en la Universidad Católica de Temuco (UCT), universidad privada, reconocida por el Estado chileno, que emerge en 1959 en la región, a petición de un sector social preocupado por el desarrollo de programas educacionales que consideraran los aspectos sociales, éticos y en general humanitarios. Hoy en día, la UCT es una de las 25 universidades que conforman el Consejo de Rectores de las universidades chilenas.

La UCT se ha dado una estructura de gobierno post acreditación institucional (2005-2009) que considera las siguientes áreas: a) gobierno institucional que considera la Rectoría, la Prorrectoría y las direcciones de gestión; b) de producción de conocimiento, incluyendo la gestión de la investigación, docencia y extensión; esta área incluye las facultades y sus respectivos decanatos; y c) administración, que incluye la gestión económica y financiera.

La UCT elige a sus autoridades superiores (rectora y decanos) mediante el procedimiento de "Comité de Búsqueda", el que presenta una terna al Gran Canciller, quien resuelve la nominación de uno de los candidatos propuestos. Las autoridades rinden cuenta de su gestión económica y académica al máximo organismo colegiado que es el Consejo Superior. Con posterioridad se publica el balance económico.

La institución se financia mediante la cancelación de aranceles por parte de los alumnos y con aportes y subvenciones estatales. El CESC, en tanto unidad académica aprobada por el Consejo Superior Decreto 85-05, recibe aportes de la institución en infraestructura, planta académica y logística básica, debiendo autogestionar la función académica propiamente tal.

(6) Universidad de Humanismo Cristiano, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y Universidad de la Frontera (UFRO).
(7) Con motivo de las últimas representaciones y prácticas en torno al conflicto interétnico en la región, el CESC promovió y sustentó una declaración pública de parte de la Escuela de Antropología, que al llegar a las autoridades constituyó un hito de referencia para el reconocimiento público de preocupación de parte de la Universidad respecto de esta problemática.

Breve historia de la experiencia

La experiencia del CESC, ha transitado entre el tratamiento de áreas temáticas tales como: las relaciones interétnicas e interculturales, el desarrollo social y cultural; derechos humanos; marginalidad urbana([8]) y el cultivo de una reflexividad en torno a la práctica disciplinaria contextualizada (1997-2007), en tanto fuente directriz de los programas([9]). La modalidad de gestión académica ha sido la formulación de proyectos de investigación, de extensión y participación en programas educativos, así como la aceptación de propuestas de estudio por parte de las organizaciones sociales, en un proceso problemático y continuo de relación con el medio social o contexto. En este proceso, ha acumulado experiencia de vinculación con diversas instituciones, internacionales, nacionales y regionales o locales. En la perspectiva del proceso, este movimiento de vínculo con las instituciones, se ha concretado en torno al *reconocimiento del valor del contexto en el quehacer universitario* (Durán et al., 2007). Así, investigadores extranjeros (Canadá, EEUU, Alemania, Italia, España), han concurrido al CESC, estimulados por la necesidad de conocimiento de las problemáticas regionales asociadas a la pervivencia y problemáticas del pueblo mapuche en la región. Del mismo modo, las instituciones públicas y privadas han solicitado y/o aceptado diversos programas centrados en problemáticas regionales de índole interétnico e intercultural. A nivel local, por otra parte, y a medida que el CESC ha depurado la perspectiva metodológica intercultural, otorgando prioridad y reconocimiento al conocimiento y perspectiva indígenas en el tratamiento de las relaciones interétnicas, diversas organizaciones locales han recurrido al CESC para lograr apoyos metodológicos y/o logísticos, de modo de llevar a cabo sus respectivos programas de investigación y/o extensión, que cada vez han ido adquiriendo un perfil más protagónico. En este marco de experiencias, el CESC ha realizado investigaciones relevantes en el campo medioambiental, en desarrollo económico, en educación y la salud, que han nutrido los ocho programas de educación identificados en este texto.

Un último aspecto que cabe mencionar en este acápite, se refiere a la *labor pedagógica hacia el interior del medio universitario,* esto es, reconocer que esta instancia ha contribuido a la formación docente de cuadros universitarios relevantes para el quehacer científico-social([10]).

En consideración a lo anterior, se debe identificar como primera instancia internacional que potenció la labor pedagógica de orientación intercultural del CESC, al Centro Internacional de Investigación del Desarrollo (IDRC) de Canadá, entidad que financió la primera investigación de largo plazo en el campo medioambiental en la región y que permitió desarrollar una experiencia pionera de investigación intercultural en comunidades (1992-1998)([11]). En una perspectiva similar, se establecen los vínculos con la Universidad de Wisconsin a través del programa del Instituto de Estudios Latinoamericanos y posteriormente con los programas del Centro de Desarrollo Social y Económico de la Universidad de York (Canadá), así como con el Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Berlín, la Ayuda Popular Noruega y de Médicos para el Mundo de España. La presencia de estos centros universitarios e instituciones sociales, se manifestó a través del establecimiento de vínculos con investigadores interesados en la problemática mapuche y en el campo de los derechos humanos, lo que llevó a la concreción de proyectos de investigación y actividades de extensión de parte del CESC, en co-organización con

(8) Ver la historia institucional del CESC aparecido en el Volumen IV N° 1 de la revista Cultura, Hombre, Sociedad, bajo su patrocinio.

(9) Esta perspectiva ha sido publicada bajo la denominación de Antropología Aplicada Interactiva (AAI), entre 2000 y 2007.

(10) El 60% de la actual planta docente de la Escuela de Antropología se ha nutrido de la demanda docente e investigacional del Centro de Estudios Socioculturales en sus respectivas etapas formativas, dos de ellos en cargos directivos en esta unidad y uno de ellos en la Dirección de Investigaciones de la UCT.

(11) Esta experiencia culminó en la edición bilingüe e intercultural de la obra denominada Conocimientos y vivencias sobre Medicina Mapuche bajo el patrocinio de la embajada de Holanda.

estas entidades y sus homólogas a nivel nacional y regional. En este sentido, puede destacarse, la vinculación con el Observatorio de Latinoamericano de Conflictos Ambientales (OLCA) institución con la cual se organizó un seminario para tratar el convenio 169 y sobre el análisis de la puesta en marcha de un programa indigenista (Orígenes) y una investigación sobre los efectos de las políticas de expansión forestal en territorio mapuche. En el ámbito nacional, y en una perspectiva similar a la anterior, el CESC mantuvo relaciones con instituciones preocupadas por el desarrollo económico y sustentable a través de las cuales mantuvo la modalidad de las investigaciones regionales, la organización de eventos de divulgación, así como de publicaciones especializadas. En el ámbito regional, los vínculos del CESC han incluido instancias del gobierno regional, secretarías ministeriales y municipalidades, sobre las relaciones interétnicas e interculturales en el campo de la educación, de la salud y del desarrollo.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

El EPOI es un programa formulado y ejecutado con gestión total y/o parcial del CESC.

Tabla n° 2: Características de los estudiantes de la EPOI

N° de Estudiantes	Hombres	Mujeres	N° de egresados	N° de titulados	% de estudiantes mapuche
249	138 (55%)	111 (44,6%)	249	2 (Magíster)([12])	26,9%

Fuente: elaboración propia

Mayoritariamente, se trata de estudiantes de las regiones de la Araucanía y de los Ríos, que no han recibido becas.

De un total de 46 docentes, 18 han sido de origen mapuche (39,1%), distribuidos en un 94,4% de hombres y un 5,5% de mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 32 y los 45 años.

En todos los cursos identificados se trabajó con una modalidad de enseñanza integrada, combinando docencia en el aula con investigación de terreno. En este aspecto se registra un proceso de maduración que se expresa en la formulación de la experiencia siete, en la que se cualifican los acercamientos observacionales desde la perspectiva cuali-cuantitativa y se incorpora el tratamiento epistemológico intercultural, específicamente el científico, en los ámbitos natural y social, y el *mapunche*.

La concurrencia del *mapunzugun* como lengua originaria mapuche ha sido progresiva en los distintos programas identificados: mientras en el primer programa sólo dos profesores recurrieron al lenguaje originario en la práctica del Magíster EIB, este aporte aumentó en forma y contenido, derivando hacia los primeros análisis de construcción de conocimiento intercultural([13]).

En concordancia con lo anterior, los programas 1, 2, 3, 5 y 6 incluyeron saberes tradicionales, diferenciando modelos nativos y prácticas sociales intradiferenciadas, así como el enfoque del diálogo de saberes (Arnold, 2002; Ghiso, 2006).

Los profesionales que han egresado de los distintos programas identificados, se encuentran trabajando en instituciones públicas y privadas de la Región de la Araucanía y de los Ríos. En el caso del magíster EIB y del diplomado, se trata en su mayoría profesores de Educación Básica que se encuentran trabajando en escuelas rurales de la región. En cuanto a los estudiantes

(12) De los programas descritos, cinco (diplomados y magíster) han requerido certificación de asistencia y aprobación del programa, a través de un examen.
(13) Ver listado de publicaciones.

no mapuches, participaron docentes de la Universidad Católica y funcionarios de servicios públicos. La primera titulada tuvo la oportunidad de seguir estudios de post-grado en Canadá, esperando terminar un programa de doctorado en Salud Intercultural durante el 2008.

El destino ocupacional de los egresados corresponde a las expectativas iniciales de los programas. En lo que se refiere al diplomado en Salud Intercultural, se destacan quienes logran incorporarse a la planta de un programa de Salud Intercultural pionero en el país([14]).

Los programas reseñados, han sido evaluados por la Unidad Académica que los ha formulado, en el marco de la política universitaria (ver nota 13).

En el campo archivístico, el CESC se encuentra organizando un proyecto de biblioteca situada, en coordinación con la Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos (DIBAM), la biblioteca y la Escuela de Antropología de la UCT. En el archivo propuesto se incluirán no sólo los textos recolectados en el período en torno a las cinco temáticas abordadas, sino también informes de terreno, de evaluación de los programas y artículos publicados.

La producción de investigaciones y publicaciones del CESC se detalla a continuación:

Investigaciones antropológicas e interdisciplinarias:

2007-2009: Estudios de los Indicadores Locales en Desarrollo Humano. Comuna de Lumaco y Villarrica, Grupo de Investigación DGI. 2005-2006: Revitalización del Mapunzugun, CONADI DIUC. 2004-2005: Flujos Migratorios en la Araucanía: Colonos Europeos, Chilenos y Mapuche. DIUCT. 2004: Participación Ciudadana Diferenciada. Seguimiento metodológico a la planificación del límite urbano en Quitratúe, Gorbea. CONAMA, MOP, CONADI. 2003: Estado Contemporáneo de la Medicina Mapunche. Un estudio de la salud mapuche en tres territorios de la IX Región de la Araucanía. Universidad Católica de Temuco – Ministerio del Interior, Chile. 2003-2006: Fortalecimiento de los programas de maestría para contribuir al Desarrollo Regional desde criterios de sustentabilidad y pertinencia social y cultural" UCT 0201. Programa de fortalecimiento de la investigación y la docencia en universidades regionales. Tercera etapa 2003-2006. C-13855. Fundación Andes. Universidad Católica de Temuco. 2003-2005: Análisis Integrado del Borde Costero de la novena región. Propuesta ecológica para la planificación de sus humedales. Fondecyt Nº 1030861. FONDECYT, Universidad Católica de Temuco. 2002: Percepción de las Migraciones Limítrofes en la Región de la Araucanía. Universidad Católica de Temuco – Organización Internacional de Migraciones. 2001-2002: Desarrollo y Gestión de los Recursos Ambientales Mapuche. IDRC, Canadá. 2000-2001: Desarrollo Endógeno Mapuche. Coordinación etnocultural. MIDEPLAN – Universidad Católica de Temuco. 1999-2000: Calidad del agua y del medio ambiente. IDRC, Canadá.

Publicaciones

- Durán, Teresa; Desiderio Catriquir y Arturo Hernández (comps.) (2007), *Patrimonio cultural mapunche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios. Derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Fondo Nacional del Libro y la Lectura, Universidad Católica de Temuco.

Se trata de una colección que reúne 25 textos relacionados con la temática de la diversidad cultural, la educación intercultural bilingüe y las relaciones interétnicas sociedad mapuche – sociedad nacional, que resume la experiencia de investigación y pedagógica del CESC, in-

(14) Ver implementación del proyecto del hospital intercultural de Nueva Imperial en www.tiroalblanco.cl.

cluyendo invitados especiales que trabajan similares temáticas en la región de La Araucanía y Los Ríos y América Latina.

- *Revista Anthropos* nº 207 (2005), Antropología y Sociedad, Barcelona.

Número especial dedicado al cultivo local de la antropología y a la incorporación de producción intelectual mapunche.

- Samaniego, Mario y Carmen Gloria Garbarini (eds.) (2004) *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco y Editorial Pehuén.

Libro en el que se publican dos artículos dedicados a la temática de la interculturalidad en contextos institucionales interétnicos.

- Durán, Teresa (2003) "Antropología interactiva, ¿superación del quiebre teoría práctica?: un desafío para la enseñanza de la antropología". En Francisco Ther (comp.), *Antropología y estudios regionales. De la aplicación a la acción*. Osorno: Universidad de Los Lagos, CEDER.
- Durán, Teresa y Mario Samaniego (2004) "La problemática de construcción del conocimiento en ciencias sociales en la Araucanía. Propuesta interdisciplinaria de trabajo desde la antropología y la epistemología". En Nila Vigil y Roberto Zariquiey (eds.) *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Durán, Teresa; Héctor Mora y Juan Moncada (2002) El papel de la estadística y la etnografía en una revisión metodológica preliminar. *Revista de la Escuela de Antropología* 7: 49-60 (Universidad Nacional de Rosario, Argentina).
- Durán, Teresa (2002) Acercamiento entre la medicina oficial y la indígena mapuche. Una aproximación socioétnica y cultural. *Revista Sztuka Leczenia* 4: 147-170.
- Durán, Teresa (2002) Antropología interactiva: Un estilo de antropología aplicada en la IX Región de La Araucanía. Chile. *Revista CUHSO* 6 (1): 23-57 (Centro de Estudios Socioculturales, Universidad Católica de Temuco, Chile).
- Durán, Teresa; Araceli Caro y J. Tereucan (1999) *Estilos de desarrollo en América Latina: identidad, cultura, territorio, medio ambiente*. Temuco: Universidad Catolica de Temuco, Universidad de la Frontera, Universidad Católica del Maule.
- Durán, Teresa (1998) *Memorias recientes de mi pueblo. Muerte y desaparición forzada en la Araucanía: una aproximación étnica*. Temuco: Centro de Estudios Socioculturales, Universidad Católica de Temuco.
- Bacic, Roberta; Teresa Durán y Pau Pérez (1998) *Muerte y desaparición forzada en la Araucanía: Una aproximación étnica*. Temuco: Centro de Estudios Socioculturales, Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Durán, Teresa; José Quidel y Enrique Hauenstein (1997) *Conocimiento y vivencias de dos familias wenteche sobre medicina mapuche*. Temuco: Centro de Estudios Socioculturales. Universidad Católica de Temuco.

La experiencia reseñada ha contribuido al logro de los siguientes objetivos locales, regionales y nacionales:

a) Documentar la diversidad cultural de la región, particularmente la configuración de la historia y el patrimonio cultural y social mapuche-mapunche, en tanto pueblo originario de América del Sur([15]).

(15) Esta expresión pretende incluir las autorreferencias de los miembros del pueblo originario respecto de su vínculo con el acervo histórico-cultural, así como las de los expertos.

b) Incorporar la consideración de los criterios de pertinencia cultural para una ciudadanía inclusiva en la gestión del conocimiento social, cultural y político de instituciones universitarias públicas y privadas en la región de la Araucanía.
c) Sustentar empírica y teóricamente un proceso de implementación de un acercamiento de antropología aplicada para abordar las problemáticas de discriminación racial, etnocentrismo sociocultural y pobreza.
d) Contribuir a la formación de personal especializado que otorgue continuidad a la labor de indagación y divulgación antropológica al servicio de la superación de problemáticas socioculturales.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

a) En términos generales y explicativos, el apoyo institucional a la propuesta académica y social del CESC ha estado marcado por la orientación científica e institucional de los equipos directivos, lo que ha derivado en que los recursos hayan sido siempre escasos, aunque fluctuantes. En la etapa de mayor fluctuación institucional, el CESC ha pertenecido a tres unidades en condiciones de precariedad organizativa y económica (2004-2008): la Escuela de Antropología, Facultad de Artes y Humanidades y la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas([16]). Más allá de las dificultades económicas y jurídicas, el CESC ha mantenido la formalidad de sus programas, sin perder los vínculos de apoyo mutuo con las organizaciones locales, optimizando su reservorio económico y académico.
b) Desde el análisis crítico de la experiencia pedagógica del CESC, se advierte la diferencia entre dos principales ámbitos de influencia e involucramiento que han cruzado su historia: a) la resonancia social a nivel de las organizaciones, de los actores y de las instituciones públicas y privadas sensibles a las problemáticas. b) La factibilidad de que la micro propuesta institucional pueda ser acogida por la estructura organizacional convencional de la universidad.

En este sentido, el análisis de los obstáculos antes señalados permite advertir dos niveles de dificultades, ambos situables en el ámbito institucional:

a) Aquel que concierne a la debilidad de la evidencia de la propuesta.
b) Las limitaciones organizacionales derivadas del proceso institucional.

Mientras la invisibilidad de la propuesta académica determinó una historia azarosa entre 1973 y 1997, las dificultades del período actual son de orden propiamente administrativo y concepcional del quehacer universitario, hoy día globalmente determinado (Yániz, 2006). A esta afirmación subyace el supuesto de que *la madurez de la propuesta académica, autosostenida en el tiempo, conforma un argumento de pervivencia que le otorga sustentabilidad institucional básica*. Este supuesto concierne en lo profundo a otro supuesto de organización del conocimiento, y que *concierne a la praxis de la ciencia moderna que, en el campo de la ciencias sociales, atenta contra la integralidad propia de los problemas sociales, el que difícilmente logra cubrir el asignaturismo de las escuelas y carreras*. En este sentido, los centros de estudio, preocupados de estas problemáticas y respaldados desde un corpus disciplinario sistemático, logran adquirir coherencia y pertinencia en el tiempo, aun cuando su productividad material pueda ser oscilante, condición que directamente es influida por el factor administrativo-institucional. La praxis colaborativa de la Escuela de Antropología y el CESC que se ha llevado a cabo durante el último año 2007 demuestra la vigencia de estos supuestos([17]).

En la reseña y en el análisis anterior, las alianzas conciernen fundamentalmente a vínculos

(16) En la cuenta pública del 23 de enero de 2008 el CESC hizo notar la necesidad de consolidar el status académico de la Unidad. Se espera el logro de este fin a través de la constitución formal de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas con el nombramiento oficial de un Decano.

(17) La directora actual de la Escuela de Antropología logró complementar su formación investigativa y de vinculación con el medio a través de practicas profesionales proporcionadas desde el nicho de vinculaciones inter-institucionales sostenido por el CESC entre 1997 y 2004.

con autoridades académicas reconocedoras del perfil académico y disciplinario de los responsables de las propuestas del CESC, a vínculos estratégicos directos e indirectos con programas universitarios y/o emergentes a nivel internacional y a relaciones sostenidas con instituciones y organizaciones locales mapuche y no mapuche en una dinámica emergente.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Es importante para una experiencia institucional y académica como la del CESC, situar las necesidades, las expectativas, los desafíos y las oportunidades. Desde luego, haber contado con un programa de formación antropológica de alto nivel como el que se tuvo entre 1971 y 1973 ha sido la gran oportunidad para derivar las manifestaciones disciplinarias y profesionales del presente([18]). *Es esta oportunidad la que determina la identificación de necesidades y expectativas, así como desafíos*. Al respecto, es indispensable que desde el CESC se cumpla a plenitud el plan operativo comprometido([19]).

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

El principal aprendizaje que se desprende de la experiencia reseñada se sitúa en la persistencia del cultivo del patrimonio disciplinario heredado, más allá de las dificultades y/o interfases que las prácticas pudieran adoptar, en el marco de procesos institucionales cambiantes. La lección aprendida es que, en los contextos latinoamericanos, la pedagogía intercultural cobra sentido si se sitúa desde un marco disciplinario de orientación científica.

Recomendaciones

a) Cultivar la discusión en torno a la diversidad cultural de un modo sostenido en el tiempo, considerando los impactos pedagógicos de tal discusión.
b) Profundizar en la dimensión metodológica sobre la base del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, tras el objetivo de lograr relaciones interculturales basadas en el respeto, el aprendizaje y la valoración mutua. Esto posibilitará la identificación de un acervo filosófico transcultural para encontrarse con los acercamientos filosóficos de los pueblos indígenas (Haverkort et al., 2003).
c) En el ámbito de la gestión se recomienda que las experiencias pedagógicas de orientación intercultural cuenten con el patrocinio y/o acreditación institucional de instancias como UNESCO, de modo de otorgar a éstas un mayor respaldo institucional, incluyendo posibles apoyos económicos a través de becas para estudiantes indígenas que no pueden financiar sus estudios.

Referencias bibliográficas

Arnold, Dense (2002) Interculturalidad: ¿monólogo o diálogo? Pugnas lingüísticas y textuales en las reformas educativas en América Latina. *Revista CUHSO,* 6(1): 8-22 (Centro de Estudios Socioculturales, Universidad Católica de Temuco, Chile).

Ghiso, Alfredo (2006) Rescatar, descubrir, recrear metodologías participativas en investigación social comunitaria. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó,* 9(13): 28-41.

Haverkort, Bertus; Katrien van't Hooft y Win Hiemstra (eds.) (2003) *Antiguas raíces, nuevos retoños. El desarrollo endógeno en la práctica*. La Paz: AGRUCO, COMPAS, Plural.

Yániz, Concepción (2006) Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI,* 24: 17-34.

(18) La especificidad de la disciplina antropológica en la región ha sido clave: configuró una Escuela de Antropología que hoy día es la primera acreditada del país y es reconocida por su especificidad teórica y disciplinaria, cuyo patrimonio se ha proyectado en la labor pedagógica intercultural del CESC.

(19) Tercer informe publico en reunión de facultad el 22 de diciembre de 2007.

Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros(1)

(Chile)

Jorge Iván Vergara (*)
Luis Godoy S. (**)

A inicios de la década de 1990, el Estado chileno redefinió radicalmente su relación con las culturas indígenas del país. Por primera vez desde su conformación como nación independiente, reconoce la existencia y aporte de dichas culturas y asume la necesidad de implementar medidas de discriminación positiva que les permitan superar su histórica condición de marginación y exclusión. Así, con menores o mayores limitaciones, pone en práctica una política de carácter intercultural, la que no debe limitarse al campo de acción de las instituciones indigenistas sino que debe irse extendiendo al conjunto de la institucionalidad pública.

Como es lógico suponer, lo anterior requiere generar cambios en las orientaciones y formas de acción de las diferentes agencias estatales. Esto demanda formar a los profesionales y funcionarios públicos en temáticas interculturales. Complementariamente, los representantes indígenas deben adquirir los conocimientos e instrumentos adecuados para mejorar su acceso y capacidad de gestión de los recursos públicos destinados a sus pueblos.

Hasta ahora, las acciones al respecto se han concentrado en el ámbito educativo, comprendiendo tanto la formación de maestros interculturales bilingües como la introducción de programas y currículos de educación intercultural bilingüe (EIB) en escuelas básicas ubicadas en áreas de alta población indígena. Sin embargo, y por importante que sean ambas líneas de trabajo, es evidente que la formación en interculturalidad debe llegar a abarcar todos los aspectos e instituciones relacionados con las políticas interculturales, no tan solo las escuelas. Las iniciativas existentes son aún incipientes.

Una de las más interesantes y novedosas será tratada en este trabajo: el diseño e implementación de dos diplomados en interculturalidad por parte del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat (UNAP) en las regiones de Arica-Parinacota, Tarapacá y Atacama y que contaron con el apoyo técnico y financiero de un organismo gubernamental, el "Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas - Orígenes" (en adelante: Programa Orígenes, Programa u Orígenes).

El trabajo consta de dos partes: la primera está dedicada a la descripción de los casos, considerando sus objetivos, su diseño y su implementación, para ofrecer luego un análisis comparativo de sus logros y deficiencias. En la segunda parte se discute el aporte de este tipo de programas formativos al cumplimiento de los objetivos de las políticas indigenistas. Al final, y a modo de conclusión, intentaremos señalar los aprendizajes que pueden hacer las universidades al desarrollar estos proyectos formativos e indicar algunas de las condiciones que deben cumplirse para que ellos sean posibles.

(*) Académico, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. jorge.vergara@unap.cl.
(**) Coordinador de Proyectos de Cooperación Internacional, Centro de Desarrollo Social, Universidad Técnica Metropolitana, Santiago de Chile.
(1) Agradecemos a Cristian Ortega, Secretario Ejecutivo del Instituto de Estudios Andinos, su colaboración en la elaboración del trabajo.
En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Datos descriptivos básicos

La primera experiencia formativa correspondió al "Diplomado de Pueblos Indígenas y Gestión Intercultural" (en adelante diplomado de Pueblos Indígenas) y se llevó a cabo en las tres ciudades capitales de cada región: Arica, Iquique y Calama, con un cobertura de 50 en cada una de ellas. Los requisitos de ingreso eran los siguientes: a) trabajar en forma regular en alguna repartición pública de la región; b) tener formación técnica o profesional acreditada; c) desempeñar tareas relacionadas directa o indirectamente con población indígena; y d) contar con una carta de patrocinio del superior administrativo correspondiente (Secretario Ministerial, Director de Servicio o Jefe Provincial).

El cuerpo docente estaba constituido por once académicos de distintas disciplinas de las ciencias sociales (antropología, sociología, derecho e historia), la mayoría de ellos pertenecientes a la Universidad Arturo Prat; ninguno era indígena.

El diplomado tenía un sistema modular, con una duración de 6 meses, un régimen de clases de una semana al mes y un sistema curricular semi-rígido, en horario diurno y vespertino, con un total de 198 horas pedagógicas de 45 minutos cada una. Completar el plan de estudios conducía a la obtención de un Certificado y un Diploma otorgados por la UNAP y, por tanto, reconocidos por el Ministerio de Educación. Para ello, los alumnos debían aprobar la totalidad de los módulos impartidos (once módulos lectivos más un módulo destinado a la elaboración de un trabajo final) y haber asistido a un mínimo de 75% de las clases.

El segundo programa recibió el nombre de "Diplomado en Planificación y Gestión para el Desarrollo Indígena" (en adelante: diplomado en Planificación) y estuvo dirigido a dirigentes indígenas de las áreas territoriales de las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá donde concentra su acción el Programa Orígenes, todas ellas correspondientes a la etnia aymara, con un cupo original de 30 alumnos en cada una. Por tratarse de sectores rurales cuya cobertura territorial es menor a la de las comunas pertenecientes a cada Región, se establecieron veinte cupos adicionales para representantes de otras zonas, especialmente urbanas, los que fueron asignados por el propio Programa a través de la Unidad Ejecutora Zonal (UEZ) de Tarapacá, responsable directa de la supervisión de los proyectos, o de su Secretaría Ejecutiva Nacional.

La planta docente de este diplomado estuvo conformada por 8 académicos con formación en sociología, trabajo social e ingeniería comercial, la mayoría con grado de magíster o doctor, y especializados en educación, planificación o recursos humanos. Al igual que en el caso anterior, ninguno de ellos era indígena, aunque todos tenían con experiencia previa de trabajo en las áreas aymara o atacameña. Los requisitos de ingreso eran muy distintos a los del diplomado destinado a funcionarios públicos, consistiendo en: a) tener la calidad de indígena; b) ser dirigente o tener experiencia en cargos de representación en organizaciones étnicas; c) contar con una carta de patrocinio de la comunidad u organización correspondiente; y d) presentar un currículum vitae que abarcara los últimos 10 años.

El régimen de clases era quincenal, abarcando un total de 220 horas pedagógicas. Al igual que en el primer diplomado, el plan de estudios era conducente a la obtención de un certificado y diploma otorgados por la UNAP. Los alumnos debían aprobar los cinco módulos del programa, los tres primeros de carácter lectivo y los dos últimos dedicados respectivamente al diseño y a la elaboración de un trabajo final o tesina. Cada módulo tenía un mes de duración, sumando cinco meses en total. Nuevamente se debía cumplir con un mínimo de 75% de asistencia, pero no se exigían actividades adicionales de investigación como en el primer caso.

Objetivos y visiones orientadores de los diplomados. La interculturalidad como espacio de apropiación simbólica y conflictiva

Según dijimos, los diplomados fueron una iniciativa del Programa Orígenes. El objetivo principal de dicho programa es: "Mejorar de manera sostenible las condiciones de vida y promover el desarrollo con identidad de los pueblos Aymara, Atacameño y Mapuche en el área rural, particularmente en los ámbitos económico, social, cultural, ambiental y jurídico [...] en la I, II, VIII, IX y X regiones del país" (Faúndez, 2003: 6). Sus áreas de trabajo son cinco: salud, educación, cultura, desarrollo productivo y fortalecimiento institucional. Las cuatro primeras se implementan en coordinación con otros organismos gubernamentales, denominados "coejecutores": los Ministerios de Salud y de Educación, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), respectivamente. El quinto componente es ejecutado exclusivamente por Orígenes y está orientado al mejoramiento de la gestión pública en materias indígenas dentro de sus espacios territoriales de intervención. El diplomado de Pueblos Indígenas, dirigido a profesionales del sector público, formó parte de esta línea de trabajo. Por su parte, el diplomado en Planificación para dirigentes indígenas pretendía mejorar la capacidad de gestión de las comunidades atendidas por Orígenes a través de la entrega de información y conocimientos sobre el acceso y administración de los instrumentos de inversión pública. Este aspecto es relevante para el Programa, que incluye la participación de las comunidades indígenas en todas sus líneas de acción.

De acuerdo a lo visto, se puede afirmar que, para el Programa Orígenes, la interculturalidad se relaciona fundamentalmente con el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y, secundariamente, con el desarrollo de su capital social y de sus capacidades de acceso y gestión a los recursos del Estado. Se asume que el cumplimiento de estas metas será el resultado de un proceso de cambios sostenido en el tiempo. El programa asume el papel de conductor principal de ellos, tanto de sus orientaciones como de su ejecución, aunque integrando a las comunidades indígenas beneficiarias.

Muy distinta es la visión de los dirigentes aymaras y atacameños. Aunque de un modo generalmente no explícito, consideran la interculturalidad como un atributo propio del ser indígenas. Cualquier intervención o acción de otros a favor de la interculturalidad requiere, por tanto, su participación y/o supervisión. Ello se traduce en una autoafirmación de su cultura e identidad y los establece como quienes mejor pueden juzgar la menor o mayor aproximación de la realidad al concepto original de interculturalidad. Esto explica que su discurso público sea altamente autorreferido y aceptable sólo por quien ya comparte sus términos, teniendo una muy limitada capacidad de interpelación hacia otros sectores de la sociedad. El discurso estatal sobre la interculturalidad, en cambio, tiende a minimizar la problemática del poder y del conflicto, convirtiendo la definición y solución de las demandas indígenas en una cuestión básicamente vinculada con una adecuada planificación y gestión.

El instituto no comparte estos supuestos. En primer lugar, entiende la interculturalidad como una forma de relación entre dos o más culturas diferentes, no como un patrimonio exclusivo de alguna de ellas. No hay pueblos que sean por esencia interculturales, sólo sus prácticas y vínculos pueden considerarse tales si se basan en el reconocimiento mutuo y en la mayor igualdad posible entre las partes. Hacer propio el paradigma intercultural significa, pues, asumir una postura crítica sobre el conjunto de las relaciones entre los grupos culturalmente distintos al interior de una totalidad social dada.

La interculturalidad es lo contrario al atrincheramiento en la propia cultura y la generación de códigos rígidos para comunicarse y relacionarse entre los grupos, a la manera de ghettos separados

entre sí. Apunta al establecimiento de un horizonte común a las distintas culturas que les permita, a la vez, preservar lo fundamental de sus propias identidades lenguajes, religión, etc.

Por razones históricas y políticas muy atendibles, en Chile como en el resto de América Latina, las políticas interculturales han sido orientadas hacia pueblos indígenas, pero estos no son sus únicos destinatarios posibles. Dichas políticas pueden ser extendidas a toda colectividad que ha sido objeto de discriminación y exclusión en forma sistemática y continuada en el tiempo en razón de su cultura, religión o lengua; por ejemplo, en el caso chileno, los migrantes provenientes de los países andinos (Bolivia, Perú y Ecuador).

La visión estatal y la indígena coinciden en autodefinirse como el actor social más capaz de comprender y realizar la interculturalidad. Reducen la interculturalidad a ciertos aspectos, aquellos que son relevantes para su propio quehacer, pero pierden de vista el conjunto; así, por ejemplo, la eficiencia en la gestión se separa de la determinación democrática de los fines y objetivos. El Instituto, conforme a su carácter de centro académico, no pretende tomar partido a favor de una u otra perspectiva. Tampoco se coloca en la posición de detentar un saber superior que debe ser inculcado a los sujetos sociales, en este caso al Estado y a los pueblos indígenas. Más bien se asume como un facilitador del diálogo entre ambas partes, adoptando una mirada reflexiva y crítica de sus relaciones y su propio quehacer.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La UNAP es una universidad pública, creada en 1985 como una entidad académica independiente y perteneciente al Consejo de Rectores de las universidades chilenas. Está dirigida por un Rector elegido a través de una votación en la que participan los estamentos directivos, docentes y auxiliares. Tiene a su cargo el constituir el equipo directivo en las áreas de docencia, planificación, investigación y finanzas, entre otras.

Por su parte, y según la reglamentación vigente desde su creación, en 1997, el Instituto de Estudios Andinos está dirigido por un directorio conformado por siete miembros, cinco de ellos pertenecientes a la universidad y dos externos. Los primeros corresponden a los Departamentos de Ciencias Sociales, Agricultura del Desierto, Educación y Derecho, más el Vicerrector Académico, la autoridad universitaria de la cual depende directamente el Instituto. La Sub-Dirección Norte de CONADI y el Consejo Nacional Aymara participan como miembros externos. El Directorio elige al Director (*ad honorem*) y al Secretario Ejecutivo del Instituto.

El instituto cuenta con un financiamiento directo de la UNAP equivalente a una jornada y media, además de gastos de operación, aporte para publicaciones y otros, pero la mayor parte de sus recursos los obtiene a partir de fondos públicos concursables, lo que restringe su marco de acción a los requerimientos y plazos establecidos por las instituciones otorgantes. Sin embargo, se le permite retener dos tercios de los gastos de administración de cada proyecto, con lo cual puede llevar a cabo iniciativas autónomas, especialmente en el área de edición de libros y revistas.

Breve historia de los diplomados

La realización de los diplomados por parte del Instituto fue posible gracias a la adjudicación de dos licitaciones públicas hechas por el Programa Orígenes. Según dijimos, el diplomado de Pueblos Indígenas consideraba llevar a cabo un estudio sobre la interacción entre las agencias estatales y los pueblos aymara y atacameño, cuyos resultados debían ser la base para definir sus contenidos y objetivos, orientados a superar las brechas y nudos problemáticos de dicha interacción. Sin embargo, la investigación requirió más tiempo del previsto y sólo pudo ser finalizada ya iniciado el diplomado,

cuyo diseño se hizo en forma independiente. Por su parte, el diplomado de dirigentes formaba parte del proyecto "Programa de formación técnica-profesional para representantes de territorio. Modalidad diplomado en planificación y gestión para el desarrollo indígena en la I región de Tarapacá" y no contemplaba actividades adicionales de investigación.

El ingreso a ambos programas formativos era gratuito lo que, sumado a la amplia difusión hecha en ambas regiones, generó un alto interés por participar de ellos y obligó a establecer un procedimiento que buscaba garantizar la equidad en la selección de los postulantes y asegurar que tuvieran real interés en el plan de estudios aunque, como veremos más adelante, en el caso del diplomado para los dirigentes, esto se logró solo parcialmente.

Las bases de licitación establecían sólo requerimientos generales en cuanto a los contenidos de los diplomados, lo que permitió al equipo del instituto incorporar muchas propuestas propias, aprovechando su experiencia de investigación, capacitación y extensión, además de sus relativamente estrechas relaciones con las organizaciones y comunidades indígenas de la zona andina, especialmente en la provincia de Iquique. Todo el proceso de diseño e implementación de los dos diplomados fue llevado a cabo en estrecha coordinación con la Unidad Ejecutora Zonal del Programa Orígenes de Tarapacá, responsable de supervisar y evaluar la ejecución de ambos diplomados. El alto grado de entendimiento y cooperación entre el instituto y el programa constituye una notable excepción respecto de otros proyectos, en los que la instancia pública asume un papel meramente administrativo y fiscalizador.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de los diplomados

El diplomado para funcionarios se desarrolló en torno a tres ejes temáticos, cada uno conteniendo tres o cuatro módulos. En el primero, "Pueblos indígenas en el norte de Chile", se abordaron aspectos relativos a la historia y la cultura andinas. El segundo eje, "Estado y políticas indígenas", se dedicó a analizar las políticas estatales hacia los pueblos indígenas así como las demandas de dichos pueblos. El último, "Interculturalidad en la gestión pública", comprendió un conjunto amplio de temas relativos a la materia: prejuicio, etnocentrismo y discriminación étnica; criterios y modalidades de pertinencia intercultural; la participación indígena en la gestión pública y la resolución intercultural de conflictos. La aprobación del diplomado requería la elaboración de un trabajo final dentro del área de desempeño del funcionario: salud, educación o desarrollo productivo. Todos los módulos incorporaban metodologías mixtas, con clases expositivas y elaboración de trabajos cuyos contenidos fueran tratados en relación con los ámbitos de trabajo concretos de los profesionales participantes.

En lo que respecta a la cobertura, y dada la alta demanda que tuvo la iniciativa, alcanzándose la cifra de 231 postulantes, se acordó con la UEZ ampliar el número final de seleccionados a 213 alumnos. Debe destacarse la alta proporción de mujeres, equivalente a casi de dos tercios del total (64%), según lo muestra la tabla siguiente:

Tabla nº 1: Número de matriculados en el diplomado de Pueblos Indígenas según área territorial, género y total

Área territorial	Hombres	Mujeres	Total seleccionados
Arica	20	46	66
Iquique	26	48	74
Calama	31	42	73
Total	77	136	213

Fuente: Instituto de Estudios Andinos (2006a: 18).

En la selección de los alumnos se buscó también alcanzar una alta cobertura de servicios públicos, lo que se logró satisfactoriamente ya que participaron 20 en Arica, 22 en Iquique y 16 en Calama. Esto tenía por finalidad aumentar el impacto de intervención. No obstante el interés inicial y el rigor con que hizo la selección, hubo una importante cantidad de alumnos que no asistió a clases y otra que desertó con porcentajes muy bajos de asistencia, por lo que el número final de alumnos que aprobaron el programa llegó a un 70% del total, tal como se aprecia en la tabla nº 2:

Tabla nº 2: Número de alumnos que aprobaron el diplomado en Pueblos Indígenas según área territorial, género y total

Área territorial	Hombres	Mujeres	Total alumnos regulares
Arica	13	31	44
Iquique	19	34	53
Calama	23	36	59
Total	55	101	156

Fuente: Instituto de Estudios Andinos (2006a: 24)

Por su parte, el diplomado de dirigentes indígenas se organizó en cinco módulos. El primero, "Modelos de desarrollo y territorio", estuvo dedicado al análisis de los distintos modelos de desarrollo, sus conceptos y aplicaciones; la definición y las características del desarrollo social, económico y local; el concepto indígena de territorio y comunidad y las experiencias en la implementación de planes de desarrollo territorial. En el segundo módulo, "Gestión, participación y administración del territorio", se trataron temáticas relacionadas con liderazgo, participación ciudadana y dinámicas de relación entre actores; modelos de gestión y políticas públicas y de administración del territorio. El tercer módulo, "La planificación como instrumento de desarrollo local", abordó la planificación como instrumento de desarrollo local y de la comunidad indígena. El cuarto y quinto módulos comprendían el diseño y elaboración de un trabajo final o tesina, consistente en un proyecto de desarrollo.

La cobertura inicial del diplomado era de 30 cupos para cada área territorial (Arica e Iquique), cifra que se amplió a 36 alumnos en Iquique y 46 en Arica, de los cuales aprobaron el diplomado 21 y 35 alumnos, respectivamente, según lo muestra la tabla nº 3:

Tabla nº 3: Número de alumnos inscritos y aprobados en el diplomado para Dirigentes Indígenas según área territorial, número y porcentaje

Área territorial	Alumnos inscritos	Alumnos aprobados	Porcentaje de aprobación
Arica	46	35	76%
Iquique	36	21	58%

Fuente: Instituto de Estudios Andinos (2006a: 18)

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Un primer obstáculo se relaciona con los tiempos de ejecución. El programa establecía entre sus requisitos el garantizar oportunidades de participación a todas las instituciones públicas y todas las organizaciones indígenas de las tres regiones. Ello demandó un enorme esfuerzo de difusión y coordinación. En el caso del diplomado para funcionarios se contactaron 56 servicios públicos; en el del diplomado para dirigentes se visitaron todas las comunas cubiertas

por el Programa y sus respectivas administraciones locales, además de otras 30 localidades de población indígena. Dada la duración de los proyectos según las bases: cinco meses el de funcionarios y seis el de dirigentes, se contó con tan solo un mes para la planificación de la difusión y el diseño de los planes y programas, lo que obligó a reducir los niveles de exigencia normales de un programa académico.

Un segundo problema fueron los requisitos de aprobación. Un 30% de los dirigentes no logró cumplir con los requerimientos, lo que puede explicarse en parte por su baja formación y experiencia académicas, pero también por su irregularidad en la asistencia. En efecto, aunque uno de los requisitos de ingreso era acreditar estudios y la mayoría de los dirigentes habían participado como alumnos en cursos de capacitación, hubo un importante grado de inasistencia. Ello guardó también relación con su estatus como dirigentes: la mayor parte de quienes ocupaban posiciones jerárquicas altas no aprobaron el diplomado, especialmente en Iquique, lo que generó un problema adicional. Las bases técnicas del proyecto establecían que el número de aprobados debía ser igual al de inscritos, o sea, no consideraban deserciones ni reprobaciones. El hecho de que la cifra de aprobación fuese menor a la de alumnos matriculados, situación completamente normal en cualquier curso universitario, significaba en la práctica un incumplimiento de las bases y, por tanto, un desempeño menor al esperado por parte del Instituto y del programa mismo. La situación se resolvió parcialmente introduciendo una modificación de las bases técnicas en cuanto al producto esperado.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

En lo referente al diplomado de pueblos indígenas, podemos señalar que los resultados fueron óptimos en cuanto a la sensibilización y entrega de conocimientos sobre los pueblos indígenas de la zona andina de Chile. No ocurrió lo mismo en relación con el objetivo de contribuir a la modificación de las prácticas de interacción de los funcionarios para con los indígenas. De acuerdo a lo señalado, antes del inicio de las clases, era necesario realizar un estudio sobre la relación entre las instituciones públicas y los pueblos indígenas en el área aymara y atacameña. Se partía del supuesto de que los antecedentes obtenidos permitirían detectar las falencias y obstáculos existentes en relación a los requerimientos de la actual política intercultural o del "nuevo trato", aunque el programa no proporcionó pautas claras para hacer dicha evaluación. Se daba por hecho que el sólo conocimiento de cómo se comporta un fenómeno es una condición suficiente para determinar sus carencias y, luego, en base a ellas, poder definir contenidos formativos adecuados para generar los cambios necesarios.

Se debe considerar que no existen experiencias anteriores en este ámbito y que tampoco se han elaborado modelos curriculares apropiados al objetivo indicado. Para lograr cambios a nivel de las conductas no basta con la entrega de conocimientos e información; se requiere abordar las actitudes, las jerarquías sociales y los conflictos. La intervención debería ser de mediano o largo plazo y no una acción puntual y de corta duración como el diplomado. Por todo ello, se puede concluir que las exigencias del programa en este ámbito eran poco realistas y que faltó una pauta que identificara los cambios esperados y algunas estrategias adecuadas para su logro. El instituto tampoco contaba con los conocimientos necesarios para elaborarla. Su experiencia en formación intercultural se ha concentrado predominantemente en el ámbito escolar y en el campo de la educación intercultural bilingüe y no se ha hecho un seguimiento de las experiencias realizadas que permita saber qué metodologías pueden ser efectivas para producir transformaciones a nivel de las prácticas. Asimismo, al darle al programa de forma-

ción un carácter académico, se utilizaron las formas tradicionales de enseñanza universitaria, en muchos aspectos no muy diferente a las de la educación escolar.

Asimismo, por la forma en que se definió su cobertura, se puede afirmar que el programa esperaba que los profesionales asistentes al diplomado se convirtieran en agentes difusores y activadores de cambio dentro de sus espacios de trabajo. Muchas experiencias anteriores, incluso del propio instituto, muestran que este supuesto es erróneo, entre otras razones porque la persona que ha recibido la capacitación la asume como un patrimonio personal que lo distingue de los demás colegas. Lo que es más importante, la generación de cambios dentro de una organización conlleva la modificación de las relaciones sociales existentes dentro de ella; entre otros aspectos, de sus jerarquías, formas de comunicación y procesos de toma de decisiones. Esto escapa a la capacidad de influencia de un individuo y choca con la rigidez de la estructura burocrática del aparato público.

No obstante lo anterior, hubo varios casos en que dos o más personas de una misma dependencia asistieron al diplomado, lo que incrementa en cualitativamente la posibilidad de que se den cambios en su interior, especialmente si se trata de reparticiones pequeñas o que tienen un importante grado de autonomía dentro de la estructura mayor. Igualmente importante de considerar es el hecho de que varias de las instituciones públicas que estuvieron representadas habían comenzado a incorporar la temática intercultural dentro de su quehacer, lo que complementa o refuerza el aporte del diplomado.

En lo que refiere al diplomado de planificación, y desde la perspectiva del Estado o de la planificación social, en general, puede parecer evidente la necesidad de que los dirigentes indígenas adquieran conocimientos, metodologías e instrumentos que mejoren su acceso a los recursos públicos y su capacidad de gestión. Sin embargo, los porcentajes relativamente altos de reprobación (34% en Arica y 42% en Iquique) sugieren que sólo una parte de ellos tiene real interés en mejorar su formación en estas materias.

Conclusiones sobre el aporte de los programas formativos en interculturalidad a las universidades

La experiencia de diseño e implementación de los diplomados permite formular algunas conclusiones importantes sobre los procesos de aprendizaje en materia de interculturalidad en el contexto aymara y atacameño en el Norte Grande de Chile. En primer lugar, se puede extraer una lección positiva respecto del papel que pueden cumplir las universidades, sobre todo las regionales, en la formación y capacitación en este ámbito. Iniciativas como las descritas pueden contribuir a que los centros académicos integren distintas áreas del conocimiento (pedagogía, antropología, historia, etc.) y los reorienten en términos prácticos, o sea, acorde a la experiencia. Idealmente hablando, el docente o investigador participante debe hacer un esfuerzo de adecuación de sus conocimientos a las necesidades concretas de las personas e instituciones a quienes se está formando, obligándose a modificar sus prácticas docentes habituales. Además, el integrarse a equipos interdisciplinarios le exige asumir formas nuevas de trabajo y estimula el aprendizaje mutuo.

En segundo término, al tomar parte en este tipo de programas formativos, las universidades pueden desarrollar capacidades de gestión distinta y más exigentes en ciertos aspectos que las normales de la docencia y la investigación académicas; por ejemplo, en términos de plazos. Al mismo tiempo, pueden adquirir habilidades prácticas de comunicación y negociación con instituciones y personas ajenas al mundo académico o que no se desempeñan en él. Dicho en términos muy simples, las casas de estudio superiores se ven obligadas a romper su tendencia general al aislamiento, a mirar hacia fuera y a conocer el entorno social con que conviven.

Sin embargo, experiencias como las descritas sólo pueden constituirse en reales procesos de aprendizaje si las universidades mantienen altos estándares de calidad y se preocupan de que las decisiones de índole académica sean de su exclusiva competencia. Por ser entidades sin filiación política y en las que rige una gran la libertad intelectual, están en mejores condiciones de garantizar su independencia que otro tipo de organizaciones (especialmente, las consultoras). No menos importante es que la gestión en este ámbito no se separe del trabajo académico, lo que resulta en un detrimento de la calidad y en que los aprendizajes hechos no sean integrados a la docencia y la investigación académicos.

Finalmente, se debe recalcar la necesidad de que se dé un diálogo efectivo entre las instituciones gubernamentales y las universidades que llevan a cabo los proyectos de formación. El rol altamente directivo del Estado debiera ser objeto de una revisión que, cautelando el buen uso de los recursos públicos, incorpore los conocimientos y capacidades de las instituciones de educación superior y permita acoger sus sugerencias y críticas y, lo más importante, genere procesos de mutuo aprendizaje entre ambas instancias.

Referencias bibliográficas

Faúndez, Alejandra (2003) *Aportes del sistema de información y monitoreo del Programa Orígenes*. Santiago: Programa Integral de Desarrollo Indígena – Orígenes, Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile.

Instituto de Estudios Andinos, Universidad Arturo Prat (2006a) Informe Final Diplomado Pueblos Indígenas y Gestión Intercultural - Programa Capacitación y estudio para la modificación de las prácticas laborales de los Funcionarios Públicos, destinada a mejorar la pertinencia cultural de los Programas y/o Intervenciones de Gobierno para con los Pueblos Indígenas de la I y II Región. Trabajo no publicado. Iquique: Universidad Arturo Prat, Iquique.

Instituto de Estudios Andinos, Universidad Arturo Prat (2006b) Informe Final Estudio de las Interacciones entre Agentes Estatales y Étnicos Aymaras y Atacameños en el Norte de Chile - Programa Capacitación y estudio para la modificación de las prácticas laborales de los Funcionarios Públicos, destinada a mejorar la pertinencia cultural de los Programas y/o Intervenciones de Gobierno para con los Pueblos Indígenas de la I y II Región. Trabajo no publicado. Iquique: Universidad Arturo Prat, Iquique.

Ministerio de Planificación y Cooperación, División Jurídica (2004a) Bases de Licitación Pública "Capacitación y estudio para la modificación de las prácticas laborales de los Funcionarios Públicos, destinada a mejorar la pertinencia cultural de los Programas y/o Intervenciones de Gobierno para con los pueblos indígenas de la I y II Región". Santiago: MIDEPLAN.

Ministerio de Planificación y Cooperación, División Jurídica (2004b) Bases de Licitación Pública "Programa de Formación Técnica Profesional para representantes de Territorio. Modalidad Diplomado en Planificación y Gestión para el Desarrollo Indígena en la I Región de Tarapacá". Santiago: MIDEPLAN.

Colombia

Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas
(Colombia)

Graciela Bolaños (*)
Libia Tattay (**)
Avelina Pancho (***)

Datos descriptivos básicos

El proyecto de universidad propia, denominado Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), liderado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), es resultado de la experiencia organizativa de más de 30 años, en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo.

El CRIC, creado en 1971, es una organización pionera en Colombia en las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas por el reclamo de sus derechos territoriales, de la gobernabilidad autónoma, de su pervivencia como culturas con identidades diversas más no inferiores. Desde allí se construyen formas de convivencia, que reconociendo las maneras de ser y actuar de cada cultura, permiten crear relaciones de enriquecimiento mutuo cifradas en condiciones de diálogo intercultural. Actualmente el CRIC es reconocido por el Estado como Autoridad Tradicional de los Pueblos Indígenas del Cauca, mediante Resolución 025 de 1999, en el marco de la Constitución Nacional de 1991. Esta condición le ha permitido a la organización asumir la administración de la educación en los territorios indígenas de la región. Su cobertura se extiende a todo el departamento del Cauca, en el sur del país, donde habitan las comunidades nasa, guambiana, yanacona, ambalueña, totoró, kokonuko, embera, siapidara e ingana, constituyéndose esta zona en la región de mayor densidad poblacional indígena en Colombia. En la totalidad del territorio nacional se asientan 82 pueblos indígenas reconocidos por el Estado y algo más de 90 grupos étnicos entre los que persisten 65 lenguas originarias, muchas de ellas en grave estado de debilitamiento.

El CRIC, mediante el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), creado en 1978 a través del mandato de su 5º Congreso (Coconuco, 10-14 de marzo de 1978), emprendió un proceso de replanteamiento educativo y posicionó a la educación como uno de los pilares fundamentales de su plataforma organizativa. Esto se hizo a partir de escuelas propias creadas por las comunidades en sus territorios, atendidas por maestros bilingües seleccionados por las mismas comunidades. Desde entonces, los docentes se capacitan permanentemente a partir de la orientación reflexiva de la práctica pedagógica. Estas escuelas son centros piloto que funcionan como laboratorios de investigación y son de carácter comunitario, bilingüe (en los espacios donde existen lenguas indígenas) y de proyección intercultural. A estas escuelas se les llama escuelas propias. En este sentido: "Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de

(*) Integrante del equipo coordinador del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia. gracielabolanos@yahoo.com.mx.
(**) Integrante equipo Pedagogía e Investigación, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)-Equipo UAIIN, Colombia. ltattay@yahoo.com.
(***) Integrante del equipo de Educación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y Coordinadora General de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), Colombia. avelina_pancho@latinmail.com.

En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar" (PEBI-CRIC, "Hacia un sistema de educación propia. Memorias Seminario Bodega Caloto 2001").

En este proceso se ha ido configurando, con el tiempo, el Sistema Educativo Propio (SEP), estrategia integral que articula a manera de tejido-red los procesos político-organizativos, pedagógicos y administrativos que hacen operativa la educación propia a través del Proyecto Educativo Comunitario (PEC). El PEC es el mecanismo base que surge con el fin de potenciar la sabiduría ancestral de los mayores y vincular activamente a los diversos actores comunitarios (mujeres, niños, jóvenes, dirigentes) en la reconstrucción de la escuela. Busca revitalizar las lenguas originarias y fortalecer las culturas, asumiendo la orientación educativa desde lo colectivo. El PEC integra la educación socializadora inmanente a la cotidianeidad de cada comunidad, así como los niveles escolarizados, entre ellos el superior. Son instancias centrales de los PEC en el ámbito local, las escuelas comunitarias, los Consejos Educativos Locales y los Cabildos como autoridad política del territorio; a nivel zonal los Comités de Coordinación Pedagógica y las Asociaciones de Cabildos y a nivel regional el PEBI con la Consejería en el área política.

Progresivamente se han ido generando los componentes y estrategias para viabilizar la educación propia. Esto ha significado indagar en las raíces del pensamiento y costumbres de las culturas indígenas involucradas, reflexionar sobre su trayectoria histórica, sus problemáticas actuales e igualmente sobre sus perspectivas de futuro. De esta manera las comunidades se capacitan para interactuar como iguales en una sociedad diversa.

La necesidad de abordar un proceso formativo universitario se hizo inminente ante la urgencia de consolidar el proyecto educativo para que respondiera a las complejas problemáticas y demandas de las comunidades, de sus planes de vida y de "desarrollo", de los proyectos regionales y de la situación general del país. Además, se constató que el acceso de los indígenas a la formación universitaria está por debajo de los demás sectores sociales, que la oferta de educación superior existente desliga al estudiante de su cultura, que los programas no son bilingües, que más del 50% de la población matriculada no puede finalizar sus estudios, que la formación ofrecida responde regularmente a necesidades de sectores urbanos y no se ajusta a las necesidades de sectores indígenas rurales.

La UAIIN, como instancia de nivel universitario, está compuesta por programas, centros, escuelas y otras experiencias locales que progresivamente han ido surgiendo. El primer programa emprendido fue la licenciatura de Pedagogía Comunitaria encaminada a cualificar la formación de los docentes que laboran en territorios indígenas. Muchos de ellos ya habían realizado su formación media a nivel de Bachillerato Pedagógico con énfasis en Etnoeducación (1987-1992); en un proceso orientado por el mismo PEBI-CRIC, dentro de un programa especial de profesionalización de maestros indígenas que se impulsó a partir de una norma del Ministerio de Educación. Sin embargo, esta formación era insuficiente frente las exigencias de la enseñanza bilingüe, la construcción e investigación pedagógica, la compresión de procesos de interculturalidad; y no bastaba para fortalecer, consolidar y sostener la propuesta de educación propia. El plan de estudios de Pedagogía Comunitaria se organizó entonces bajo tres líneas curriculares: a) lenguaje, pensamiento simbólico, comunicación y cultura; b) educación, sociedad y proyecto de vida; c) pedagogía y educación indígena, además de un eje dinamizador: investigación: transformación de la práctica educativa, que es transversal a las demás líneas curriculares. Este currículo fue resultado de múltiples discusiones durante más de tres años con

la participación de especialistas de la cultura, lingüistas, maestros, estudiantes, entre otros.

Luego vendría el programa de Derecho Propio, liderado por la Escuela "Cristóbal Secue" de la zona Norte y el Centro de Investigaciones Indígenas e Interculturales de Tierradentro (CIIT), componentes de la UAIIN. Este programa viene desarrollando un proceso de soporte de los elementos que fundamentan la normatividad, el comportamiento y las relaciones sociales de los diversos pueblos; avanzando en el desarrollo conceptual y metodológico del derecho indígena en el marco de su ley de origen, la vivencia de su cultura y la construcción de autonomía. El currículo cuenta con un eje dinamizador, autonomía y vivencia de la cultura, y cuatro líneas de formación: a) territorio, cultura y planes de vida; b) derecho propio y autoridades indígenas; c) derecho y pueblos indígenas; y d) diversidad, movimientos y luchas sociales.

Se tiene un tercer programa, Administración y Gestión Propia, liderado por la comunidad de Jambaló. Se diseñó ante la necesidad de potenciar los desarrollos administrativos y de gestión que progresivamente iban surgiendo de la apropiación por parte de las comunidades, tanto de las administraciones municipales como de los cabildos en el resguardo. Busca formar recursos humanos para mejorar los niveles de efectividad, sostenibilidad y coherencia de los proyectos y planes de acción de las comunidades haciendo uso de los recursos disponibles y al mismo tiempo apoyando el desarrollo de innovaciones pertinentes a las condiciones socioculturales del contexto. Su plan de estudio está organizado en tres líneas de formación: a) plan de vida, cultura y territorio; b) administración y gestión propia; c) administración y gestión en otras culturas.

Por último, está el programa de Desarrollo Comunitario, liderado por la zona Tierradentro, que se diseña con la participación de todos los equipos de coordinación de los diversos programas y proyectos de la zona (producción, medio ambiente, derecho propio, educación, salud, mujer y familia, jóvenes). Este proceso ha contribuido a mejorar las condiciones de convivencia organizativa de las diversas comunidades que participan, cumpliendo una función formativa para el equipo humano que lo coordina y potenciando el desarrollo intercultural entre indígenas, comunidades negras y campesinas que integran el programa. Su universo temático se estructuró a partir de 5 ejes problemáticos: a) organización e historia; b) territorio, desarrollo y cultura; c) plan de vida y proyectos comunitarios; d) derecho propio y legislación; e) administración y gestión; con un eje dinamizador: *investigación como estrategia metodológica*.

Además de los programas de licenciatura, la UAIIN ofrece *diplomados*. La universidad asumió esta modalidad para responder a las demandas de formación frente a problemas específicos como la carencia de elementos claros para asumir la orientación político-organizativa, pedagógica y administrativa de la educación (diplomado sobre PEC); lograr un mejor desarrollo en la construcción de currículos propios (diplomado Currículo Propio); la problemática de relaciones intra y extrafamiliares y sociales (diplomado de Género), entre otros. En todos los programas desarrollados por la UAIIN se incluye el criterio de bilingüismo, teniendo como fuente principal los saberes culturales. Actualmente los estudiantes que participan son bilingües en un 39% ya que muchos pertenecen a pueblos que como el *yanacona* o *el kokonuco* han perdido sus respectivas lenguas. Del grupo de docentes y orientadores en promedio el 20% son bilingües, aunque no siempre se da la enseñanza de manera bilingüe. El uso de las lenguas indígenas se dirige a posibilitar aclaraciones de conceptos, prácticas de reconocimiento del bilingüismo, uso en los espacios de encuentro y relacionamiento cotidiano, además de elaboración y uso de materiales didácticos y prácticas pedagógicas. El desarrollo real del bilingüismo es aún altamente insuficiente por la carencia de condiciones técnicas, pedagógicas y de política cultural frente a las lenguas. Además, del bajo índice de población hablante, aún se carece de adecuadas investigaciones, métodos y estrategias para el desarrollo de la educación bilingüe. Sin embargo, en

todos los programas existe el eje de Comunicación y lenguaje, que contempla el trabajo en la respectiva lengua originaria (*nasayuwe, namuy wam* o *siapede*) y el castellano.

Otro de los elementos que caracteriza a la UAIIN, es el tipo de selección y formas de vinculación a cada uno de sus programas. Es obligatorio ser seleccionado y avalado por la respectiva comunidad de donde procede el estudiante, adquirir el compromiso de vincular su actividad académica y de investigación a las diversas problemáticas del espacio donde se desenvuelve, y desarrollar un curso inicial (4 a 6 meses) para cada carrera al final del cual se define su matrícula.

Objetivos principales y visión general que orientan la UAIIN

La UAIIN busca formar profesionales que respondan a los retos de la sociedad actual, del movimiento indígena y de sus comunidades y que aporten a la visibilización, sistematización y circulación de los diversos saberes propios, regularmente invisibilizados.

Entendida de esta manera, la universidad propia es una minga que acoge diversos pensamientos y procesos: conocimientos y saberes fundamentados en las raíces ancestrales de los pueblos y, al mismo tiempo, es una estrategia para acceder a otros conocimientos y generar otros nuevos. Es el espacio donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que el conocimiento universal.

Son principios rectores de la UAIIN: a) *La autonomía* entendida como la condición y el derecho de los pueblos de desarrollar su propia organización cultural, académica y administrativa. b) *Participación y comunitariedad* implica la construcción colectiva de los componentes centrales de la universidad, en especial de aquellos que tienen alta incidencia social, teniendo en cuenta los ejes de territorio, cultura, educación y organización. c) *Interculturalidad y unidad en la diversidad* señala el papel de la universidad en la construcción de condiciones de valoración, respeto, conocimiento, visibilización de las culturas y el establecimiento de relaciones de reciprocidad y equidad para una convivencia armónica que dinamice el diálogo de saberes en todas sus expresiones. d) *Pedagogía crítica, innovadora y transformadora,* obliga a retomar los procesos de resistencia de los pueblos indígenas, que para el Cauca en especial, traen consigo una amplia gama de aprendizajes, estrategias y sentidos del ser, saber y actuar. El sentido de “pensar con cabeza propia” ha proyectado un pensamiento con tendencia a la descolonización potenciando la autenticidad, creatividad y originalidad. e) *Investigación*, estrategia metodológica indispensable para descubrir, comprender y elaborar pensamiento de manera integral con base en la situación cultural y problemática de cada espacio organizativo y social. f) *Potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo* implica devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del conocimiento, convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes, enseñar y establecer diálogos desde una identidad fortalecida que busca que tanto el idioma indígena como el castellano, en su papel de lengua vehicular, sean apropiados de manera adecuada. g) *Construcción colectiva del conocimiento,* parte de las experiencias y prácticas comunitarias donde se reorganizan las vivencias, se reinterpretan los hechos, se elaboran significaciones, se pone en comunicación el adentro y el afuera, el ellos y nosotros. Desde esta perspectiva, el *currículo se asume como proceso de construcción colectiva,* cuyos lineamientos, procesos de selección de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de evaluación, constituyen en sí mismos un espacio formativo. En este sentido la evaluación se considera un sistema con múltiples actores y en correspondencia con la construcción colectiva, implica adicionalmente a la autoevaluación del estudiante y de los orientadores una evaluación del proceso formativo del estudiante por parte de la comunidad

y sus autoridades. La evaluación de proceso al no estar articulada únicamente al desarrollo individual del estudiante sino a los desarrollos de los territorios indígenas y su mejoramiento, constituye una de las características significativas de retroalimentación comunidad - universidad y viceversa.

En términos generales la UAIIN busca consolidar la acción organizada de cada pueblo, sentando las bases del desarrollo humano, la creación de bienestar integral y el mejoramiento económico, ambiental, pedagógico, administrativo y social de la región. En esta perspectiva debe incentivar las dinámicas de coordinación local, zonal, regional, nacional e internacional encaminadas a implementar procesos educativos innovadores. Implica: a) fundamentar, mediante la investigación cultural, social, científica y pedagógica, los procesos de identidad y plena expresión de la personalidad individual y colectiva, así como los proyectos, planes de vida y desarrollos comunitarios. b) Asumir de manera sistemática y profunda la investigación, reinterpretación, reglamentación y desarrollo de la jurisdicción propia. c) Viabilizar los procesos de revitalización, uso, valoración y recuperación de las lenguas originarias de esta región. d) Desarrollar procesos formativos que permitan el análisis, cuestionamiento y concertación de los enfoques, construcción de programas, definición de estrategias para el funcionamiento coherente y adecuado de la universidad.

Las exigencias políticas, sociales y organizativas del mundo actual obligan a incentivar la creación de espacios de investigación y experimentación científica y cultural tendientes a la solución de problemas comunitarios, al mejoramiento productivo, al desarrollo de metodologías y pedagogías bilingües, a la construcción de sistemas propios de jurisdicción, salud, educación, administración colectiva. Igualmente frente a la situación específica del país (Colombia), la UAIIN busca generar conocimientos que posibiliten un posicionamiento crítico frente a la realidad del país, a la paz y la guerra, develando sus raíces históricas, sus actores y factores, sus causas y consecuencias. Es decir, la universidad más allá de una institución de entrenamiento académico es un proceso de apoyo estratégico a la construcción de sociedades armónicas y en paz, incluyentes y democráticas.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural es una institución comunitaria de Derecho Público Especial, creada mediante Resolución del 23 de noviembre de 2003, emitida por la Asamblea General de Autoridades del CRIC en su carácter de Autoridad Tradicional Indígena. Tiene pleno ejercicio de su Jurisdicción Especial Indígena, comprendida en el marco del reconocimiento de Colombia como país multilingüe y pluricultural en la legislación indígena vigente. Anteceden a esta creación un diagnóstico propuesta para la constitución de la universidad indígena, estudios de viabilidad general, estudios de viabilidad jurídica, actas de acuerdos, entre otros documentos.

El proceso de creación de la UAIIN pese a que es coherente con el desarrollo del derecho especial de los pueblos indígenas y es aceptado por el Estado, aún no cuenta con el total reconocimiento de éste para otorgar los títulos profesionales debido a la carencia de desarrollos legales al respecto. Se viabiliza un proceso tendiente a facilitar estos trámites en el marco del desarrollo legislativo indígena. Mientras tanto se cuenta con convenios y acuerdos con universidades (Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica Nacional) para otorgar algunas certificaciones.

El funcionamiento operativo de la UAIIN depende directamente de la estructura político-organizativa de los pueblos indígenas, articulada a los espacios de carácter local, zonal, regional

y nacional y funciona en coherencia con sus propias orientaciones y mandatos. Sus principales órganos de decisión son: a) *Consejo Político-Cultural:* conformado por las respectivas autoridades políticas de los territorios indígenas que hacen parte de la UAIIN: Consejería Regional, Coordinación PEBI, Asociaciones de Cabildos, Cabildos, Alcaldías indígenas o comprometidas con el proceso, Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), la Coordinación Política de la UAIIN, cabildo estudiantil y otras instancias según los mecanismos de consolidación que han ido surgiendo. Se ocupa de orientar y dirigir las decisiones generales que atañen al funcionamiento político de la UAIIN. Las autoridades espirituales y mayores desde su pensamiento y formas de actuar tienen igualmente la responsabilidad de acompañar y orientar. b) *Consejo Académico:* conformado por la coordinación del PEBI, la coordinación de cada uno de los programas en funcionamiento, la Coordinación Pedagógica de la UAIIN, los cabildos de estudiantes, instancias de asesoría y consultoría especializada. Se ocupa de revisar, orientar y dar viabilidad a la creación, funcionamiento y evaluación de cada programa. c) *Consejo Administrativo:* compuesto por la Coordinación Administrativa de la UAIIN y la Coordinación Administrativa del PEBI, tanto del nivel regional como de las zonas y las instituciones que la componen. Es su función orientar la organización operativa, posibilitando los recursos para que la UAIIN pueda cumplir con todas y cada una de sus líneas de acción. d) *La Coordinación General* está integrada por el delegado de cada uno de los consejos con el objetivo de consolidar una coordinación colegiada. El delegado del Consejo Político ejerce la representación general. Esta estructura está en proceso de consolidación. En el funcionamiento de la UAIIN tienen un papel decisivo los Congresos y Juntas Directivas de Autoridades, puesto que de ellos salen las principales decisiones que orientan el quehacer político-organizativo, educativo-cultural y económico-productivo de toda la organización.

El proceso de construcción y funcionamiento de la UAIIN es público. Se han realizado diversas gestiones con el gobierno nacional, con entidades como la UNESCO, con universidades nacionales e internacionales, con redes educativas, que si bien aun no han permitido el reconocimiento jurídico oficial por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), han hecho posible visibilizar en diversos niveles las condiciones de la educación superior de y para los pueblos indígenas y las posibles alternativas para su mejoramiento. En este marco se concerta con el MEN y con universidades y otras entidades afines, estrategias y mecanismos para oficializar el funcionamiento integral UAIIN. Económicamente la UAIIN ha contado con un apoyo significativo por parte del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), de organizaciones no gubernamentales internacionales y aportes de la misma organización y programas. Actualmente estos recursos son insuficientes para los desarrollos que han alcanzado los diversos programas y acciones.

Breve historia del proceso UAIIN

La UAIIN está ligada a la totalidad del proceso de construcción educativa del CRIC iniciado hacia 1978 con la creación de escuelas comunitarias y la formación de maestros indígenas bilingües. A partir de esta experiencia se fueron generando los criterios básicos que caracterizan el modelo educativo en general y la UAIIN en particular. Estuvo presente como una necesidad desde inicios del Programa de Educación; sin embargo debido a la dinámica del CRIC de construcción pedagógica progresiva, la universidad sólo pudo volverse operativa cuando se hizo inminente su necesidad y su atención indispensable. Hacia 1986, en los primeros años del PEBI, se intentó un proceso de formación universitaria con el apoyo de la Universidad del Cauca, proyectando 3 líneas, formación docente, gobernabilidad y educación ambiental. Ante la

falta de las condiciones de desarrollo organizativo, únicamente se logró realizar el Programa de Profesionalización de Maestros, con un apoyo financiero gestionado por el PEBI con el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA). Este proceso fue aceptado por el Ministerio de Educación Nacional, pero su financiación siempre estuvo gestionada por el CRIC. Este programa años después, dio paso a la creación de la Licenciatura de Pedagogía Comunitaria para dar continuidad a la formación de docentes bilingües, que estuvieran insertos en las dinámicas educativas de los diversos territorios y acogieran el modelo educativo comunitario.

En la dinámica de la UAIIN se han vinculado diversas organizaciones y entidades con el objetivo de crear las condiciones políticas e institucionales que permitan su desarrollo. Se han realizado encuentros con la participación de organizaciones indígenas: Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Organización Indígena de Antioquia (OIA), Organización Indígena del Valle del Cauca (ORIVAC), Consejo Regional Indígena de Caldas (CRIDEC), Cabildo Arhuaco, Organización Regional Indígena Embera-Waunan (OREWA), Consejo Regional Indígena de Tolima (CRIT), entre otras; del MEN, universidades locales, estudiantes universitarios indígenas, que paulatinamente con sus análisis han aportado a la configuración de la propuesta. Con apoyo del IESALC se realizó el estudio de *Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza,* elaborado por un equipo de la UAIIN-CRIC, con el acompañamiento de la Universidad de San Buenaventura-Cali, la ONIC, el MEN y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), entre otros. Este estudio es considerado por el MEN base de la política educativa de nivel superior para los pueblos indígenas, aunque sus desarrollos aún no son visibles.

Se han vinculado diversas entidades que aportan apoyo financiero e institucional. En el ámbito internacional: *Terre des Hommes* (Alemania), *Mugarik Gabe* (País Vasco), Asociación Aragonesa (España) y el BID, que apoyó parcialmente la financiación de la primera fase UAIIN (1998–2005), una etapa que enfatizó el enfoque de la universidad actual. Igualmente se cuenta con valiosas relaciones académicas de instituciones universitarias y redes de Educación Intercultural, como el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-ANDES), Universidad Indígena Intercultural e Itinerante del Fondo Indígena, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) (México), Universidad de Georgetown (Estados Unidos), Gobierno Vasco (España), entre otros. A nivel nacional están el MEN, Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica Nacional, con quienes se tiene convenios de cooperación, Universidad Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad de Los Andes, Universidad San Buenaventura, entre otras. Actualmente, a nivel financiero contamos con un aporte del Gobierno Vasco y del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), apoyo parcial para el diplomado de Familia y Construcción de Armonía, línea de género UAIIN.

Algunos indicadores de modalidad, alcances y logros de la experiencia UAIIN

La UAIIN ha consolidado algunos programas que al responder a las problemáticas educativas locales y nacionales, tienen una alta pertinencia. En ellos participan docentes, coordinadores educativos, administrativos en territorios indígenas, dirigentes comunitarios vinculados o con tendencia a vincularse en actividades organizativas (cabildantes o autoridades, hombres y mujeres jóvenes activistas). La formación ha abordado los campos de salud, educación, género y familia, capacitación e injerencia política, producción y educación ambiental, entre muchas otras funciones que se requieren en los territorios indígenas. El objetivo es potenciar el recurso humano que coordina y desarrolla diferentes proyectos comunitarios.

La siguiente tabla permite una ubicación frente al tipo y alcances de los programas de la UAIIN:

Tabla nº 1: Tipo y alcance de los programa de la UAIIN

Programa o instancia formativa	Año de creación (Iniciación)	Duración	Estudiantes / (*) Egresados		Título
			Hombres	Mujeres	
Pedagogía Comunitaria (Primera promoción)	1998	12 semestres	10 (*) 3	16 (*) 5	Licenciado en Etnoeducación (énfasis en Pedagogía Comunitaria)
Pedagogía Comunitaria (Segunda promoción)	Agosto/2005 2006	11 semestres	177	121	Pedagogo/a Comunitario/a
Administración y Gestión Propia	2002	6 semestres	(*) 11	(*) 10	Experto en Administración y Gestión
Programa de Derecho Propio	2003	6 semestres	67	19	Experto en Derecho Propio
Diplomado sobre Proyecto Educativo Comunitario-PEC	2002	7 meses	(*) 54	(*) 46	Formación en Proyecto Educativo Comunitario
Diplomado sobre Currículo Propio	2004	8 meses	(*) 41	(*) 37	Formación en Currículo Propio
Diplomado en Gestión Etnoeducativa([5])	2002 2004 2007	8 meses	(*) 62	(*) 49	Formación en Gestión Etnoeducativa (participaron representantes de 43 pueblos indígenas de todo el país).
Diplomado en Salud	Diciembre 12 de 2007 a marzo 31 de 2008	4 meses	17	6	Formación en Salud Propia
El Proyecto Educativo Comunitario en el marco de los Planes de Vida	Agosto de 2007	4 meses	(*) 35	(*) 33	Formación en PEC y Planes de Vida
Diplomado en Familia y Equidad de Género	Enero 2008	8 meses	33	7	Formación en familia y construcción de armonía
Total participantes 859			510	349	

Fuente: PEBI-CRIC, Informe UAIIN, 2007

Como se puede observar, la UAIIN contribuye de manera significativa a la formación de un buen número de estudiantes (859). Los participantes son integrantes de las 9 zonas del Cauca indígena, aunque un 3% vienen de otros departamentos y, en algunos casos, los estudios se realizan en regiones fuera del Cauca. El 88% de los participantes son indígenas de todos los pueblos presentes en el Cauca, el 2% de indígenas de otras etnias y regiones, el 9% restante son mestizos y tenemos un 1% de afrocolombianos. En Pedagogía Comunitaria es de interés general formar maestros y maestras para mejorar la educación en territorios indígenas. En este sentido, aunque la mayoría de los estudiantes son indígenas, no es un programa cerrado, ya que además de formar indígenas busca mejorar todo el sistema educativo en estos territorios mediante la cualificación de las personas que trabajan allí (indígenas o no). La formación está articulada al desarrollo individual y al mejoramiento de un contexto territorial, por lo tanto también tienen cabida los campesinos y otros sectores sociales.

Las edades en promedio oscilan entre 18 y 45 años. El proceso organizativo no pone límites de edad para participar en experiencias de capacitación. En este sentido ha sentado un prece-

dente en un ámbito que regularmente ofrece formación sólo a una capa joven de la población. En general, inician más hombres que mujeres; sin embargo, con el paso del tiempo y por distintas razones, perseveran más las mujeres que los hombres. En el primer grupo de Pedagogía Comunitaria iniciaron 33 personas, 25 hombres y 16 mujeres, de los cuales terminaron 12 hombres y 14 mujeres.

Actualmente la UAIIN cuenta con más de 100 orientadores que se han ido identificando y vinculando en los diversos procesos. De ellos, sólo el 20% es de vinculación permanente, otros son temporales y muchos de apoyo puntual de acuerdo al desarrollo de las sesiones presenciales de cada programa. Progresivamente se ha acrecentado el número de orientadores y docentes indígenas. Según registro estadístico de los últimos años el 45% lo constituye personal indígena y el 55% corresponde a personal no indígena, con una amplia experiencia y formación respecto a los procesos indígenas y especialidades requeridas (lenguas, historia, antropología, pedagogía y cosmovisión, entre otros).

La totalidad de programas que se vienen realizando son de modalidad semipresencial, porque uno de los criterios de la UAIIN es atender a la población sin desvincularla de su actividad sociocomunitaria fundamental; además, incide también la carencia de recursos financieros para el sostenimiento de programas con presencialidad total.

Estos programas se caracterizan porque: a) *se diseñan con amplia participación de las comunidades*, mediante la vinculación de dirigentes, maestros, especialistas, expertos internos o externos, seguimiento y evaluación curricular de cada programa. Este tipo particular de formación para los integrantes de los equipos de construcción curricular implica la apropiación de espacios que requieren estudio, análisis, investigación, relación con comunidad, socialización y confrontación de las propuestas elaboradas. b) *La selección de contenidos se hace luego de una construcción conceptual básica del tema objeto del programa,* se parte de las cosmovisiones involucradas abarcando la relación intercultural. Pese a esta interacción, aún no se reconocen los alcances de su dimensión en el aprendizaje, del desarrollo de investigaciones de las lenguas indígenas, de pedagogías fundamentadas en lógicas de pensamiento intercultural, o de estrategias de construcción de conocimiento de cada cultura. Trabajar *interculturalmente* promueve una nueva actitud en los participantes para analizar la realidad, construir metodologías, diseñar procesos de monitoreo y evaluación y contribuye a la sostenibilidad y cualificación de cada programa. Se integra al proceso formativo lo mejor que las culturas consideren, tanto de adentro como de afuera. c) *La propuesta está respaldada por la elaboración permanente de materiales propios, bilingües,* que surgen de la práctica pedagógica y son retomados en diversos espacios formativos (investigaciones, memorias, recursos didácticos versátiles). Esta producción particular alimenta la UAIIN desde la especificidad indígena.

Obstáculos y dificultades encontradas en el proyecto UAIIN

a) *En Colombia no existe una política de Estado para desarrollar la educación superior en coherencia con los principios constitucionales de diversidad étnica y cultural de la nación*. El sistema general de educación superior en Colombia es monocultural, lo que obligó a los indígenas del Cauca a proponer espacios de participación y concertación de políticas con el gobierno. Se realizaron estudios para conocer las problemáticas de educación superior indígena y, a la vez, desarrollar y fortalecer procesos formativos amplios con la participación de las comunidades. Se busca que, desde la legitimidad del derecho de los pueblos y con hechos concretos, se incida en la transformación de un sistema monocultural hacia un sistema pluricultural.

b) *Carencia de apoyo financiero del Estado para la sostenibilidad de instituciones y programas de educación superior indígena*. Al carecer de políticas claras, los desarrollos de educación superior alcanzados hasta ahora por los pueblos indígenas aún no cuentan con recursos del Estado; incluso las instituciones públicas con programas ya establecidos tienen serios problemas de financiación debido a que cada vez más se restringen las asignaciones presupuestales. Esto dificulta aún más que los pueblos indígenas logren a corto plazo que el Estado financie los procesos iniciados y los proyectados a futuro.
c) *Los procesos bilingües y de enfoque intercultural conllevan altos grados de complejidad, multiplicando los requerimientos para lograr eficiencia y calidad*. Pese a los esfuerzos por desarrollar programas formativos de acuerdo a contextos de diversidad cultural y en sus propias lenguas, es difícil en la práctica contar con metodologías apropiadas y recursos humanos suficientes para la docencia y la investigación, de tal forma que la enseñanza sea bilingüe (español y lengua materna de cada pueblo). Aún se requieren profundos procesos investigativos y formativos que se lograrán a medida que evolucionen estas experiencias. Aunque se avanza lentamente en el fortalecimiento y valoración del uso oral y escrito de las lenguas indígenas, su debilitamiento es más agudo en espacios donde incide fuertemente el mercado global y hegemónico. La supervivencia física y el acceso al mercado es la prioridad de muchas familias indígenas, que dejan de lado el fortalecimiento cultural. Por ello es más grave la falta de políticas de Estado para el fortalecimiento de las lenguas originarias.
d) *Desarrollos desiguales respecto a otros componentes formativos indispensables para impactar integralmente los Planes de Vida Indígenas*. La UAIIN aún no cuenta con la capacidad para atender integralmente a las necesidades de formación. Programas como los de economía, medio ambiente, administración y algunas tecnologías, todavía no se logran desarrollar a pesar de su amplia demanda.

Necesidades prioritarias, expectativas, proyecciones insatisfechas, oportunidades y retos

Entre las *necesidades* prioritarias están: a) Dar continuidad, consolidar y mejorar las condiciones del desarrollo de los programas existentes. b) Poner en funcionamiento los programas actualmente en diseño (Desarrollo Comunitario, Producción y Medio Ambiente, Salud en Contextos Interculturales). c) Lograr estrategias para apoyar la consolidación de los procesos de escuela (Escuela de Derecho Cristóbal Secue, Escuela de Saberes Interculturales, CIIT). d) Priorizar la creación de una escuela de lenguas que aborde la investigación lingüística y cultural transversal a todos los programas y procesos, que impulse la comunicación multilingüe y la revitalización de las lenguas. e) Desarrollo y adecuación de infraestructura que corresponda a las necesidades académicas de los programas presentes en cada territorio. f) Desarrollo institucional para potenciar la proyección de la universidad a nivel nacional, a través de los convenios establecidos, concertando otros indispensables para el apoyo académico en el marco del establecimiento de redes y/o en condiciones de instituciones pares. Internacionalmente es necesario avanzar en el desarrollo de la Red de Universidades Indígenas. g) Desarrollar diagnósticos locales de necesidades profesionales con criterio de participación comunitaria, ubicando las necesidades profesionales pertinentes a los territorios indígenas, analizando el impacto de los profesionales indígenas en sus comunidades y los espacios de inserción laboral. Este diagnóstico contribuye a crear las condiciones para construir un *sistema de monitoreo, evaluación y seguimiento académico* inserto en la dinámica de los mismos procesos. h) Mejorar la calidad y cobertura de la

educación secundaria especialmente en el sector rural para que garantice una formación de calidad que estimule el acceso y permanencia en los espacios de educación superior.

Los *desafíos* prioritarios son: a) Elaboración de currículos con amplia participación de las comunidades y pueblos involucrados teniendo en cuenta las necesidades y proyecciones de las mismas comunidades. La construcción colectiva del conocimiento, la participación y direccionamiento comunitario obligan a entender los fundamentos de cada programa, las problemáticas desde donde surgen contenidos pertinentes, los requerimientos, las formas de conocer, actuar y evaluar entre otros. Esta metodología es aún incipiente pero esencial para garantizar la sostenibilidad de los programas. b) La investigación es vital en la transformación educativa que impulsa la UAIIN, se concibe como una de las prácticas más claras para conocer y entender las problemáticas y la dimensión integral de las culturas. Uno de los retos importantes es posicionar un grupo de investigadores de la UAIIN ante entidades académicas legitimadas y reconocidas, ya que facilita un reconocimiento más amplio de parte de la academia, genera procesos de intercambio de saberes y es además una oportunidad para involucrar a los estudiantes en investigaciones relacionadas con el contexto social y cultural de los pueblos de donde provienen y captar recursos a través de proyectos. c) Avanzar en la generación de alianzas estratégicas entre universidad, organizaciones indígenas y gobiernos municipales de la región que permitan la interacción y articulación entre lo académico, la investigación y procesos de desarrollo social, mediante convenios de cooperación para la implementación de programas de educación formales y no formales. d) Avanzar en el debate de políticas de educación superior indígena, para que a futuro la universidad contribuya al fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos y cumpla su función en coherencia con el mandato constitucional, “una educación plurilingüe y multicultural”, que apuesta por el bienestar de los pueblos, formando profesionales al servicio de las comunidades. Al respecto, “es importante pensar en una universidad que respete la diversidad cultural, que parta desde el pensamiento, desde nuestras propias estructuras y nos permita proyectarnos con identidad hacia el mundo global” (Taller de construcción del Programa AGP, Jambaló, noviembre 7 de 2003). Es en este sentido que cobra importancia el proyecto de una universidad indígena en Colombia.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

El proceso CRIC-UAIIN ha nutrido y consolida el pensamiento de resistencia, organización comunitaria, diversidad y unidad, identidad e interculturalidad, autonomía y gestión, territorio y proyecto de vida de los pueblos indígenas de Colombia. Los programas construidos, ejecutados y evaluados con participación comunitaria, resultan pertinentes a las necesidades, problemáticas y situación de las comunidades. Por ello la UAIIN, al promover una alta participación comunitaria y responder a necesidades económicas, sociales, políticas y culturales específicas de los indígenas, ha propiciado el fortalecimiento de la identidad cultural, mejora la gobernabilidad indígena, la construcción de una política comunitaria, y el desarrollo conceptual y práctico de los planes de vida como referentes de sociedad y convivencia.

Por otra parte, la UAIIN ha propiciado la inclusión de epistemologías diversas en la dinámica educativa. En este contexto, al hablar de epistemologías no nos referimos sólo al pensamiento y formas de construir conocimiento-sabiduría de cada cultura, sino al amplio bagaje de elementos que intervienen en un campo más global que va configurando tejidos de conocimiento, espacios de interacción de epistemologías alternativas que, reinterpretadas desde las cosmovisiones de cada pueblo, se convierten en fuerzas y energías impulsoras de nuevos sentidos y reordenamientos sociales.

Las experiencias frente a programas de formación e investigación, aunque complejas, han posibilitado una mejor comprensión y conceptualización de la educación de, con y para los pueblos indígenas. La experiencia sistematizada ha logrado un conocimiento básico que permite programar nuevas acciones y estrategias para cumplir los objetivos propuestos.

De cualquier forma, el hecho de que una organización de base como el CRIC, desde su propia visión e interés político-cultural, se empeñe en mantener y desarrollar una institución educativa de la magnitud de una universidad por más de 10 años sin apoyo financiero del Estado, muestra su convicción, capacidad y voluntad para encargarse de la orientación, organización y sostenibilidad de los planes formativos.

Sin embargo, frente a la superación de las necesidades de educación y formación de los pueblos indígenas todavía queda un largo camino por recorrer, pues implica la adopción de políticas y transformaciones estructurales de los campos institucionales.

Sugerencias y recomendaciones

Recomendamos: a) Posibilitar las condiciones para lograr el reconocimiento oficial y la validación del Estado de los programas construidos por los pueblos indígenas (UAIIN). b) Concreción de políticas (elaboradas conjuntamente con los pueblos indígenas y sus organizaciones) respecto a la educación superior indígena. c) Establecer una política de continuidad que articule la propuesta etnoeducativa en todos los niveles. En Colombia existen lineamientos etnoeducativos sólo para primaria y secundaria. No existe coherencia entre estos niveles y la educación superior c) Potenciar los diversos procesos formativos que tengan una alta pertinencia cultural y social mediante apoyos políticos, financieros y académicos para garantizar su consolidación. d) Apoyar y atender los procesos de investigación, conceptualización y producción de conocimiento desde y con las respectivas culturas.

Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia (Colombia)

Guzmán Cáisamo Isarama (*)
Laura García Castro (**)

Datos descriptivos básicos

La Organización Indígena de Antioquia (OIA) ha realizado dos procesos de educación superior con instituciones educativas del sector privado y público. Desde la política educativa de los pueblos indígenas de Antioquia, se ha convenido con instituciones de educación superior el acceso de la población indígena, toda vez que el Instituto de Educación Indígena de Antioquia (INDEI)([1]) sólo puede ofrecer servicios en educación formal básica media y educación no formal.

Las experiencias que se describen a continuación se desarrollan en la ciudad de Medellín, departamento de Antioquia, Colombia, y son: el programa de licenciatura en Etnoeducación, el cual se implementó desde el 26 de junio de 2001 hasta junio de 2007, y el programa Escuela de Gobierno y Administración Indígena y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en convenio con la Universidad de Antioquia([2]), la OIA y el INDEI, desde 2007.

La licenciatura([3]) en Etnoeducación se realizó en convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) como pregrado de 12 semestres y 238 créditos. La formación de docentes o etnoeducadores se desarrolló a partir de las siguientes áreas:

a) Área de Contexto Socio-cultural: Antropología, Lingüística e Historia de los pueblos indígenas del país, comunidades afrocolombianas, campesinos y sociedades rurales, y seminarios de especialización sobre conflicto social, organización y gobierno y manejo territorial.
b) Área de Pedagogía: prácticas pedagógicas y culturas escolares, teoría epistemológica y pedagógica, y sistemas educativos en función al diseño curricular.
c) Área de Investigación: procedimientos de la investigación y lógicas no convencionales.
d) Área Ética y Formación Humanística: desde una visión intercultural.

La Escuela de Gobierno y Administración Indígena y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia (UdeA) está orientada a grupos de población con diversos niveles de escolarización y propone tres niveles de formación, a saber: el diplomado([4]), dirigido a la población conformada por líderes y gobernantes indígenas no necesariamente escolarizados, requiere 160 horas cursadas. El nivel tecnólogo (de acuerdo con los parámetros dados por la Ley 749

(*) Representante Legal del Instituto Departamental de Educación Indígena. Organización Indígena de Antioquia (OIA), Colombia. educacionoia@une.net.co.
(**) Asesora, Organización Indígena de Antioquia (OIA), Colombia. educacionoia@une.net.co.
(1) Con persona jurídica 5912 de 1999.
(2) Institución de educación superior pública.
(3) En Colombia las licenciaturas hacen referencia únicamente a la formación pedagógica de docentes.
(4) En la legislación colombiana el diplomado es catalogado como "educación para el trabajo y desarrollo humano" de lo que antes era conocido como Educación no formal.

En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

del 2002 en sus artículos 2 y 4), como nivel de educación superior demanda 120 créditos logrados en 6 semestres y va dirigido principalmente al grupo de bachilleres y finalmente la licenciatura en 12 semestres con 240 créditos para el grupo constituido por docentes indígenas.

Los contenidos curriculares se desarrollan a partir de problemas centrales por año:

1er año: Reencuentro con nuestros saberes y nuestras realidades: que se aborda desde el acumulado conceptual y metodológico de las políticas organizativas de los pueblos indígenas de Antioquia, tales son: gobierno y administración, cultura y educación, salud, territorio y medio ambiente, género, generación y familia.

2do año: diálogo con los otros: relación histórica con la sociedad mayoritaria, otros pueblos indígenas y otros grupos étnicos.

3er año: el futuro de soñamos: hacia la construcción de los planes de vida y la práctica de la política organizativa.

4to año: ¿qué debo profundizar para apoyar mejor a mi comunidad?: líneas de profundización optativas para la práctica investigativa en función del ejercicio pedagógico.

5to año: ¿qué proyecto debo realizar en mi comunidad que contribuya a su mejoramiento?: de acuerdo con el área de profundización seleccionada se orientará la realización de un proyecto escolar o comunitario.

Cada nivel exige un número de créditos específico que cursan con las siguientes unidades:

a) *Seminarios integrales* que se implementan hasta el nivel tecnólogo, es decir, por seis semestres y que dan cuenta de los problemas centrales por año y de las políticas de la OIA, a saber:
   - Gobierno y Administración: se refiere al ejercicio de la autonomía de los pueblos indígenas fortaleciendo la estructura político-organizativa, el gobierno de las autoridades, la participación y la contribución a la resolución del conflicto interno.
   - Cultura y Educación: pervivencia de la cultura y de los saberes ancestrales transmitiendo las tradiciones a las nuevas generaciones, en espacios de diálogo comunitario con los procesos formativos propios y de educación intercultural.
   - Territorio y Medio Ambiente: procura la titulación colectiva de los territorios indígenas de Antioquia, su ordenamiento y la valoración de su apropiación simbólica.
   - Salud: exigir el pleno acceso de la población indígena al Sistema de Salud oficial, reconociendo las particularidades étnicas y la promoción y respeto de la medicina tradicional.
   - Género, Generación y Familia: construir relaciones equitativas entre mujeres y hombres, fortalecer la comunicación entre generaciones para promover la vida digna de todos en la comunidad.

b) *Prácticas de investigación y reflexión sobre el contexto:* entendemos el contexto como el escenario de construcción de conocimientos y prácticas de la política indígena en la resistencia y la revaloración de lo propio en relación con otras realidades y sistemas de significación. El contexto se aborda desde la *realidad cultural y lingüística* y desde la *territorialidad y la salud*.
   - *Trabajo de proyección comunitaria:* refiere al liderazgo, cabildeo y gestión.
   - *Formación pedagógica desde la perspectiva indígena e intercultural:* prácticas pedagógicas relacionadas con educación, lenguaje y comunicación.

El nivel de licenciado se obtiene en los dos últimos años con unidades de profundización de acuerdo con las líneas de énfasis opcionales, enmarcadas en todo caso en *el diálogo con otros saberes, el trabajo comunitario y saberes y prácticas pedagógicas*.

Estas unidades se proyectan a partir de tres dimensiones: a) *el ser*: conjunto de características que se definen desde la espiritualidad indígena y la comunidad como propias de la "*gente con corazón bueno*"([5]); particularidades necesarias para vivir en comunidad; b) *el saber*: conjunto de conocimientos que se requieren para vivenciar y gobernar en el territorio ancestral de acuerdo con la Ley Propia y la interculturalidad. Saber orientar y dirigir mediante programas y proyectos acordes con los derechos humanos y colectivos de los pueblos. El saber incluye también las capacidades para acercarse al conocimiento propio diseñando y realizando consultas en la memoria colectiva; c) *el hacer*: habilidades y técnicas necesarias para implementar políticas organizativas y de desarrollo local comunitario, para hacer control territorial, social y cultural y para interactuar con las instituciones en la reivindicación de los derechos colectivos. *El hacer* conjuga *el ser y el saber* en acción reflexiva.

Ingreso, criterios de acceso

La licenciatura en Etnoeducación se ofreció a docentes indígenas en ejercicio y bachilleres vinculados a las escuelas comunitarias y procesos organizativos. La vinculación laboral como docente bilingüe fue un requisito de ingreso, el titulo de secundaria y ser indígena de Antioquia; requisito éste último que se flexibilizó para permitir el ingreso de bachilleres indígenas de otras regiones del país.

En este proceso se matricularon 70 estudiantes de los cuales el 35% desertó por razones de orden económico. Entre las 46 personas que se graduaron, 15 fueron mujeres y 31 hombres de las etnias *embera, tule y senú*.

El programa curricular de la licenciatura en Etnoeducación de la UPB([6]) fue aprobada por el Comité Académico de la Facultad de Educación y por su consejo directivo, a partir de la experiencia con el Instituto Misionero de Antropología, adscrito a la universidad y dependiente del Misionero Javeriano de Yarumal([7]). Los contenidos curriculares y alcances metodológicos fueron concertados con la OIA y desarrollados de forma conjunta, aún cuando se transmitieron en español. Contó con 6 docentes de El Grupo Ábaco([8]) de la Universidad Nacional de Colombia; 4 docentes de la Universidad Pontificia Bolivariana adscritos a su planta de personal y 3 docentes del INDEI / OIA, dos de ellos indígenas y horas cátedra de asesores del movimiento indígena.

Por su parte, el programa en convenio con la UdeA aplicó criterios de ingreso pensados desde la Organización Indígena por lo cual fueron admitidas 162 personas:

a) Número de cupos por pueblo indígena y comunidad, definidos en la Junta Directiva de la OIA, de forma equitativa e incluyente.
b) Participación de las mujeres según directriz de las instancias participativas y decisorias de la OIA.
c) Diferencias lingüísticas (pueblos *tule y embera*).
d) Participación de líderes hombres y mujeres en la universidad por su compromiso en los procesos político-organizativos de orden local, zonal y regional.
e) Participación de maestros indígenas por convenio([9]) entre la UdeA y la Secretaría de Educación Departamental.

(5) Significación elaborada en el proceso político organizativo que refiere a nociones comunitarias y del Jaibaná o autoridad espiritual, relacionadas con las aptitudes de aprendizaje de conocimientos de gran trascendencia espiritual, mitológica y de responsabilidad social.
(6) La Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) está adscrita a la arquidiócesis de Medellín.
(7) Avalado por la Conferencia Episcopal de Colombia en la intención de generar bases antropológicas para la misión evangelizadora dentro y fuera del país.
(8) Grupo constituido por profesores universitarios con experiencia en procesos educativos con comunidades indígenas para la enseñanza y asesoría en ciencia y tecnología.
(9) Acuerdo nº 2007-CU-15-448.

El pregrado cuenta con 21 docentes, en una relación de 8 estudiantes por docente; 10 de ellos son indígenas bilingües. La UdeA asigna 5 docentes de los cuales 3 son de las etnias *tule y embera;* la OIA: 13 docentes miembros del equipo asesor de la organización y del Comité Ejecutivo y el Grupo Ábaco: 3 docentes.

La Escuela de Gobierno y Administración Indígena y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra está en construcción. La oficialización del programa y su reconocimiento institucional esta a cargo del programa de educación indígena creado en el año 2007([10]) en la UdeA, el cual ofrece tres líneas de trabajo: formación académica, cursos de extensión y procesos de investigación. Los diversos niveles que se ofrecen en este momento, diplomado, nivel tecnología y licenciatura requieren reconocimiento y aval institucional diferentes por sus peculiaridades jurídicas. En todo caso, la naturaleza de cada nivel exige una adecuación institucional en la UdeA para dar cabida a las características que plantean. Éste es el compromiso del programa de educación indígena.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

La licenciatura en Etnoeducación de la UPB buscó puntos de encuentro entre los propósitos y metas de la política cultural-educativa del INDEI/OIA y los propios de su estructura como licenciatura. Después de un arduo diálogo se concertaron los siguientes propósitos y metas:

Propósitos formativos:

a) Fortalecer la identidad étnica de los pueblos indígenas con una formación intercultural a maestras/os indígenas para el ejercicio docente y garantizar su idoneidad para el reconocimiento del contexto.
b) Facilitar la conformación y adecuación de proyectos educativos zonales y locales y su inserción en los planes de vida de las comunidades.

Metas:

a) Fortalecer en maestras/os indígenas la visión de defensa y protección de la Madre Tierra.
b) Contribuir a la construcción del perfil del docente indígena como líder, investigador y pedagogo.
c) Fortalecer la red educativa indígena, sus espacios de capacitación y participación comunitaria.

La licenciatura en Etnoeducación resuelve el bajo nivel de formación pedagógica, didáctica y etnoeducativa de las/os maestras/os; fortalece la Red Educativa Indígena de Antioquia como estructura organizativa que operacionaliza programas y procesos educativos, demandas institucionales y requerimientos estatales; y también articular el sistema educativo con las dinámicas sociales y culturales de nuestros pueblos. Esto se basó en una nueva significación de los conceptos de etnoeducación y de interculturalidad.

La escasa experiencia etnográfica de la UPB con los pueblos indígenas de Antioquia flexibilizó y replanteó los paradigmas del diseño curricular, generando la participación indígena en la construcción de un modelo curricular diferente al tradicional, proceso del que aún no se ha escrito su capítulo final. La investigación jugó un papel fundamental, pues se concibió como un principio didáctico válido para los docentes universitarios al igual que para el estudiante, quien entendió la interculturalidad como la revaloración de lo propio a partir de su conocimiento y legitimación en el contexto académico.

(10) Mediante acción de tutela interpuesta a través de la Organización Nacional Indígena de Colombia, la OIA ganó el espacio de creación y dirección del programa en la Universidad de Antioquia para Abadio Green Stocel, líder y académico de origen cuna.

La experiencia movilizó la coordinación interinstitucional, transdisciplinar e intercultural hacia la vinculación de distintos tipos del saber: epistemología para deliberar cómo se conoce y cómo se aprende en las culturas indígenas; la pedagogía para buscar dinámicas de acompañamiento de dichos procesos, de filosofía para afianzar la búsqueda del conocimiento.

La licenciatura en Etnoeducación sólo tuvo una promoción (2007), pero generó transformaciones importantes en el relacionamiento entre la academia de origen clerical y los pueblos indígenas tradicionalmente “evangelizados” en cuanto al reconocimiento de sus saberes y prácticas. La experiencia irrumpe en la práctica colonizadora de la iglesia y genera una discusión importante sobre la diversidad étnica y cultural en el seno de la educación.

La Escuela de Gobierno y Administración Indígena y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, tiene como objetivo el fortalecimiento de la autodeterminación y resistencia de los pueblos indígenas de Antioquia cualificando a líderes y autoridades, maestros y bachilleres para ejercer gobierno y administración en sus comunidades.

Propósitos y metas:

a) Aportar elementos técnicos, jurídicos y conceptuales a los líderes, docentes y bachilleres indígenas para la dirección e implementación de programas, proyectos y políticas de desarrollo local.
b) Investigar e integrar ejercicios de recuperación cultural de los pueblos indígenas y que permitan la construcción y proyección de sistemas propios de conocimiento y de metodologías acordes.
c) Socializar y desarrollar las políticas organizativas del movimiento indígena regional y nacional y enriquecer los planes integrales de vida.
d) Fortalecer instancias, instrumentos y agentes de gobierno indígena con las prácticas de buen gobierno, liderazgo y desempeño docente, articuladas con lo normativo, científico y político democrático teniendo en cuenta la descentralización administrativa y política de la nación.
e) Difundir los avances nacionales e internacionales de la implementación de los derechos de los pueblos indígenas.

Propósitos y metas que responden a las expectativas identificadas en los aspirantes a la universidad:

Tabla 1: Expectativas de los aspirantes a la
Escuela de Gobierno y Administración Indígena y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

Aprendizajes esperados	Valor relativo
Buen liderazgo	19,5%
Historia y proceso organizativo	17,0%
Políticas OIA	23,63%
Legislación indígena	7,5%
Pedagogía y docencia	12,6%
Formación personal	4,6%
Otros	12,9%
No responde	2,0%

Fuente: Expectativas de los aspirantes. Sistematización encuesta, INDEI, 2007.

Las principales demandas están asociadas al conocimiento de las políticas e historia del proceso organizativo y las prácticas de buen liderazgo. También adquiere un papel relevante la

formación pedagógica y docente. Es decir la demanda atiende a la necesidad de conocimientos y habilidades relacionadas con la gobernabilidad en los territorios propios como la aplicación de la decisión consciente de los pueblos sobre la escuela, en cuanto a su control administrativo y estratégico.

En este orden de ideas, se armoniza la formación política para la autonomía de los pueblos indígenas y la pedagogía en un mismo programa. Se plantean varias significaciones tanto para la universidad como para el movimiento indígena.

Tenemos una pedagogía y enseñanza de maestros para los procesos de transformación de la conciencia y la realidad de los pueblos indígenas. Desde la pedagogía crítica se reflexionan los sistemas culturales y organizativos de nuestras comunidades para generar el perfeccionamiento de las políticas reivindicativas del movimiento indígena regional en coherencia con los contextos zonales y locales y con una perspectiva propia de futuro consignada en los Planes de Vida([11]).

La interculturalidad es ineludible y cruza la dimensión operativa y administrativa, la planeación curricular y los escenarios de formación. Así mismo se modifican criterios de admisión a la universidad teniendo que permitir la participación conjunta de bachilleres jóvenes y de no bachilleres: líderes y autoridades indígenas y maestros indígenas en los mismos escenarios de formación académica, hasta flexibilizar el requisito del título de bachiller permitiendo su adquisición en tiempos paralelos a la implementación del pregrado.

Se ha configurado un modelo de acceso específico para las comunidades indígenas más allá de *cupos* asignados para los bachilleres indígenas. La universidad ha llegado al territorio indígena mediante la estrategia operativa (encuentros zonales) del programa haciendo presencia en 20 municipios del departamento.

Igualmente, los conocimientos y metodologías participativas para la construcción de la política de desarrollo propio, las nociones de territorialidad, de familia, de bienestar y de cultura, se abren un espacio en la universidad publica y orientan desde allí, el fortalecimiento de las formas de gobierno indígena y la difusión de los derechos constitucionales de los pueblos indígenas.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

Las experiencias se han desarrollado mediante convenios marco de cooperación académica entre la Organización Indígena de Antioquia, el Instituto de Educación Indígena y las universidades en mención: de Antioquia y Pontificia Bolivariana. Estas alianzas se han hecho en el marco de la autonomía administrativa de las universidades públicas y privadas que consigna la ley 30 de 1992, la definición de la OIA como *asociación de autoridades tradicionales* con base en el decreto 1811([12]) de 1993 y el INDEI como entidad sin ánimo de lucro que desarrolla la política educativa indígena de la OIA.

En el caso de la Universidad Pontificia Bolivariana, institución sin ánimo de lucro con personería jurídica reconocida mediante la resolución 48 del 22 de Febrero de 1937 expedida por el Ministerio de Gobierno, se emitió resolución del Consejo de la Facultad de Educación nº 001 del 24 de abril de 2001 para la aprobación del plan de estudios para la licenciatura en Etnoeducación.

(11) Planes de Vida: de acuerdo con el mandato del VII congreso de la OIA (2004) entendemos como planes de vida la permanente construcción y renovación de pactos comunitarias para mantener y alcanzar la vida que deseamos, partiendo de nuestra cultura y de la memoria ancestral que habita nuestros territorios para pensar y garantizar nuestra existencia en el tiempo.

(12) Mediante el cual se faculta a las autoridades tradicionales indígenas para celebrar convenios y contratos con entidades públicas y/o privadas tendientes a la implementación de programas de diferente orden orientados a la población indígena que representan.

En cuanto a la Escuela de Gobierno y Administración Indígena y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, es necesario registrar y avalar el programa en el Consejo Académico de la Universidad y el Ministerio de Educación Nacional de acuerdo con parámetros establecidos por el decreto 2566 del 2003, que regula condiciones mínimas de calidad. La UdeA tiene régimen especial como ente autónomo y su creación fue por ley 71 de 1878, con persona jurídica derivada de la ley 153 de 1887, regida por la Ley 30 de 1992 y demás disposiciones aplicables a su régimen especial.

El soporte administrativo y operacional de estos procesos está dado por el INDEI desde la OIA y los equipos de trabajo y coordinación de las dos universidades, adscritos a sus facultades de educación, como el caso del programa de Educación Indígena de la Facultad de Educación de la UdeA. En el INDEI se tienen las instancias de: coordinación general del programa y coordinación académica que se encargan de operacionalizar el desarrollo académico del proceso, sistematizar los resultados de la experiencia, la generación de escenarios de trabajo interinstitucional y los aspectos de orden logístico y administrativo relacionados con los escenarios de formación en las 6 zonas del departamento de Antioquia como en lo regional.

En la medida que el INDEI es una institución de los pueblos indígenas de Antioquia, está sujeto a las directrices y mandatos del congreso departamental de autoridades indígenas y rinde cuentas a la Junta Directiva de la OIA que se realiza 3 veces en el año, con la participación de todas las autoridades y mayores de los pueblos indígenas de Antioquia.

Actualmente, el pregrado Escuela de Gobierno y Administración Indígena y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra no está apropiado por la UdeA, por lo cual no cuenta con asignación presupuestal por parte de la nación, salvo para la financiación de los equipos técnicos y humanos que participan en la construcción y proyección del mismo. Toda vez que el programa es iniciativa de la OIA, garantiza su sostenibilidad con gestión de recursos ante la cooperación internacional, aportes comunitarios en logística para los encuentros de formación en las zonas, la asignación de personal técnico y aportes de los estudiantes indígenas.

Breve historia de la experiencia

Desde la creación de la OIA en 1985 la formación de líderes indígenas ha estado determinada por el nivel de las exigencias propias del relacionamiento con el Estado y el desarrollo de capacidades para la reivindicación de derechos, la administración de recursos asignados por la nación a los resguardos indígenas, la participación ciudadana en la proyección de las políticas públicas, el avance normativo de los derechos constitucionales, etc., generan nuevas necesidades y demandas de la población indígena y en particular de capacidades y elaboraciones colectivas.

A finales de la década de 2000, el movimiento indígena regional asigna un carácter sistemático a la formación política del liderazgo indígena. Con esta modalidad la capacitación que se desarrolló en el marco de programas de desarrollo local, se proyecta desde la educación no formal hacia la educación superior, en principio, hasta el nivel tecnólogo. En 2005 se gestiona ante la Escuela de Gobierno y Políticas Publicas Guillermo Gaviria de la UdeA, la inserción de las políticas propias indígenas en la perspectiva general de la política pública. Sin embargo no logramos trascender.

Conservando la idea de implementar el diplomado y el nivel tecnólogo en Gobierno y Administración Indígena, la OIA gestiona la financiación del "Diseño e implementación de la escuela de gobierno y administración de los pueblos indígenas de Antioquia" ante la cooperación internacional. Con la participación de la OIA en el programa de educación en la facultad de educación de la UdeA, se articula la escuela de gobierno y administración a la propuesta

"licenciatura en pedagogía de la madre tierra". Este proceso cuenta hoy con la financiación del País Vasco por medio de *Mugarik Gabe* en sus componentes de diplomado y nivel tecnólogo, y la Universidad de Antioquia la licenciatura.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

En el año 2000 se matricularon en la licenciatura en Etnoeducación 70 personas de las cuales 30% fueron mujeres, 70% hombres; de éstos egresaron 46 estudiantes, y hoy se desempeñan como docentes en las escuelas de sus comunidades. En la Escuela de Gobierno y Administración Indígena y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra se admitieron 162 personas provenientes de las 6 zonas del trabajo político-organizativo de la OIA (ver mapa). La composición por género es de 69% hombres y 31% mujeres, de los cuales son maestros indígenas 33%, líderes y autoridades indígenas 34% y jóvenes bachilleres 33%. Aún no contamos con egresados del pregrado.

Mapa nº 1
Zonas de focalización
Departamento de Antioquia área de incidencia OIA.



Fuente: Organización Indígena de Antioquia, programa de Territorio y Medio Ambiente

Características del proceso de enseñanza/aprendizaje

Los procesos de educación superior presentan dos modalidades diferentes de implementación; la licenciatura en Etnoeducación con la UPB se definió como semipresencial de manera

que en el lapso del semestre los estudiantes se integraran en prácticas zonales y locales mediante los microcentros([13]) para fortalecer el trabajo del resto de los docentes indígenas. Se buscaba de esta forma relacionar los diferentes escenarios de trabajo del cuerpo docente indígena y la teoría con la práctica, es decir la experiencia en educación superior con la educación básica y media que se desarrolla en las escuelas indígenas.

Las fases de fundamentación teórica se dieron con clases presenciales en escenarios regionales en la ciudad de Medellín donde los estudiantes se reunieron en las instalaciones de la universidad, sin exceder tres semanas por semestre. La práctica se implementó desde el ejercicio docente en las escuelas indígenas pero también con investigaciones en las comunidades.

A diferencia de esta estrategia, la Escuela de Gobierno y Administración Indígena y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra contempla tres escenarios presenciales: el encuentro regional, los encuentros zonales y los encuentros locales. Cada uno de estos espacios aporta créditos para optar por el título de preferencia: diplomado, tecnología o licenciatura:

Tabla nº 2: Encuentros presenciales

Por semestre		Intensidad horaria		
Encuentros formativos	Cantidad por semestre	Diplomado	Tecnología (6 semestres)	Licenciatura (10 semestres)
Encuentro regional	1	6 días x 8hs	8 días x 8hs	12 días x 8hs
Encuentros zonales	2	5 días x 8hs	8 días x 8hs	10 días x 8hs
Encuentros locales	2	2 días x 8hs	2 días x 8hs	2 días x 8hs
Total horas		160 hs/semestre	224hs/semestre	288hs/semestre

Fuente: Organización Indígena de Antioquia y Universidad de Antioquia, 2006.

Los encuentros zonales son el escenario de participación directa de los miembros de la comunidad, para contribuir en la formación de los estudiantes, aportar memoria colectiva sobre los procesos reivindicativos constituyentes de la política indígena. Esta interacción en terreno con miembros de las comunidades implica el uso de las lenguas maternas en el escenario de formación. El mecanismo generalmente utilizado desde los mismos procesos político-organizativos es la vinculación de líderes y sabios indígenas como traductores con quienes se hacen previas sesiones de reconocimiento de los contenidos para su debida apropiación. Esta traducción es de doble vía y toma especial relevancia en la sistematización de los resultados de la participación.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

En Colombia aún no se reconocen las iniciativas de las organizaciones indígenas en materia de educación superior. Esto obliga que las propuestas autónomas de los pueblos se enmarquen en la formalidad legal y administrativa propia de las instituciones educativas superiores, limitando en gran medida el desarrollo de construcciones curriculares que den cuenta de las realidades propias de nuestras comunidades, también afectando el acceso por la escasa elaboración que existe en materia de atención descentralizada hacia los territorios indígenas.

Estas limitaciones de orden estructural se reflejan en la ausencia de recursos de financiación de las experiencias desde el Ministerio de Educación, siendo necesario acceder a la cooperación internacional, que también tienen serias limitaciones para la financiación de programas educativos, toda vez que se entiende que la educación es una obligación de los Estados para con sus ciudadanos.

(13) La Red de Docentes Indígenas Bilingües se articula mediante los microcentros o escenarios de autoformación y seguimiento al ejercicio docente en donde se reúnen líderes, autoridades, padres de familia, sabios y funcionarios para compartir, socializar y dialogar sobre experiencias pedagógicas en la escuela.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Las limitaciones de orden económico inciden en el desarrollo de las actividades formativas, tales como el acompañamiento directo a los estudiantes en campo durante la realización de las actividades de investigación y/o consulta y socialización comunitaria. Así mismo la dimensión de la investigación se limita al trabajo de grado en su aspecto formal, pues en la mayoría de los casos la información no es devuelta a las comunidades, después de un ejercicio de sistematización y análisis, para que pueda ser validado en las mismas comunidades.

A nivel institucional se presenta una gran dificultad en materia de relaciones entre entidades de diferente orden y naturaleza, tal como la universidad y el movimiento social (OIA), dada la diversidad de lenguajes y perspectivas de la realidad del país. Es decir, las adecuaciones institucionales que se requieren para responder a las condiciones de vida de las comunidades, en cuanto a localización geográfica, espacios formativos, tiempos y ritmos propios de cada cultura, no logran consolidarse en la medida de lo justamente necesario.

En cuanto a lo pedagógico, la valoración adecuada de las lógicas propias de los pueblos y su rol en la construcción de conocimientos también de orden científico, así como del uso de las lenguas maternas no logra ser articulado en la practica real de las experiencias de educación superior, pese a la buena voluntad política y a la elaboración conceptual y teórica sobre la interculturalidad, no hemos establecido el mecanismo pertinente para alcanzar el lugar de reconocimiento de nuestros saberes.

Pese a lo anterior, en Colombia contamos con derechos constitucionales que obligan al Estado y sus instituciones a pensar e incluir la diversidad cultural como parte de la nación. Este parámetro legal permite la expresión de nuevas alternativas de inclusión de los pueblos en la educación superior, aun cuando sea necesario ejercer la participación desde la reivindicación y exigibilidad de los derechos.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

La diversidad de pensamientos sigue chocando con el esquema colonial desde el cual funcionan las universidades y desde donde se valora el conocimiento euro céntrico como verdaderamente científico. El campo de acción de nuestras organizaciones se enmarca en el debate ideológico y la confrontación permanente de concepciones filosóficas, epistemológicas entre culturas.

No sólo en el nivel del saber, se presentan las contradicciones, también en la definición de la funcionalidad del conocimiento. Mientras para la universidad actual el conocimiento está ligado a un sistema económico que exige profesionales para el desempeño laboral propio del neoliberalismo, nuestra perspectiva es la de generar profesionales que se reconozcan como miembros de colectividades étnicas. Es decir, requerimos profesionales que potencien nuestros planes de vida de permanencia étnica.

En esta medida la construcción de nuevas formas de relacionamiento entre nuestros pueblos con la sociedad hegemónica reviste gran complejidad por la preponderancia de estructuras de dominación, discriminación racial y exclusión. Es solo a partir de las posibilidades que ofrecen las mismas organizaciones indígenas que se ha garantizado la presencia de las universidades en nuestros territorios, siendo esto una responsabilidad estatal, son nuestros acumulados los que hoy ponemos al servicio de una institucionalidad externa para lograr nuestras propias expectativas.

¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca
(Colombia)

Axel Rojas (*)

Datos descriptivos básicos

El programa de licenciatura en Etnoeducación es un programa de formación de docentes, con énfasis en la formación de maestros que trabajan con grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes), y se encuentra inscrito en el Departamento de Estudios Interculturales, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, en la Universidad del Cauca. Su sede principal se ubica en la ciudad de Popayán, capital del departamento del Cauca, al suroccidente de Colombia. Allí funciona también la sede principal de la universidad([1]).

Por su misma concepción como proyecto de fuerte articulación a dinámicas sociales, está orientado desde los tres componentes básicos de la acción universitaria: docencia, investigación y extensión. En el campo de la formación, actualmente el Departamento de Estudios Interculturales solo ofrece este programa a nivel profesional. No obstante, a lo largo de su trayectoria el equipo de trabajo ha ofrecido programas de educación continuada, también enfocados a la formación de maestros (diplomados en: Estudios Afrocolombianos, Educación Ambiental, Gestión Cultural y, Gestión Etnoeducativa)([2]).

En el campo de la extensión, se desarrollan permanentemente actividades de acompañamiento o trabajo cooperativo con poblaciones locales u organizaciones sociales, principalmente indígenas y afrodescendientes. Se han adelantado proyectos de diversa índole, siendo uno de los más recientes el proyecto de acompañamiento y fortalecimiento pedagógico de doce instituciones educativas de la zona norte del departamento del Cauca, cuya población es en su mayoría afrodescendiente (Proyecto Afronorte). Así mismo, se participa desde hace cuatro años en el proyecto Ruta Afrocolombiana, un proyecto de formación de maestros afrodescendientes de la misma región y se trabaja en el acompañamiento a proyectos educativos indígenas en diferentes regiones del Cauca.

En investigación se han realizado diversos proyectos, siendo dos las líneas más fuertes en este campo: educaciones y culturas, y Estudios Afrocolombianos([3]).

Población estudiantil y cuerpo de docentes

Las licenciaturas en Etnoeducación surgen en Colombia ligadas a los proyectos de formación de maestros para el ejercicio de la docencia con poblaciones indígenas. Posteriormente se

(*) Profesor Asociado, Departamento de Estudios Interculturales, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad del Cauca, Colombia. axelrojasm@gmail.com.

(1) La Universidad del Cauca es una universidad pública (estatal), de carácter nacional, fundada en 1827. Es una de las universidades más antiguas del país.

(2) Lo egresados de la licenciatura obtienen el título de licenciado o licenciada en Etnoeducación; los programas de diplomado no conducen a título, aunque ofrecen una certificación a sus participantes que se entiende como educación continuada. Estos programas no son regulares y se ofrecen de acuerdo a necesidades identificadas con instituciones y/u organizaciones sociales.

(3) Algunos de los proyectos en que han participado los miembros del equipo de trabajo son: Actualización y contextualización de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (en convenio con el Ministerio de Educación Nacional); Diagnóstico de la Etnoeducación en Colombia (en convenio entre el Grupo de Estudios en Educación Indígena y Multicultural-GEIM y Ministerio de Educación Nacional); Evaluación de la Etnoeducación como política pública en el suroccidente colombiano: departamentos de Valle, Cauca, Huila y Nariño (en convenio entre el Grupo GEIM y UNICEF); Memoria Colectiva de la Gente Negra de la región de Tierradentro (en convenio con el Programa Tierradentro).

En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

amplía el campo hacia maestros que trabajan con grupos étnicos, incluyendo progresivamente una orientación al trabajo con poblaciones afrodescendientes, aunque dicha apertura se ha dado de manera lenta y progresiva, y todavía con escasos resultados. Una de las experiencias en la que se ha reflexionado sobre este asunto y se han elaborado propuestas al respecto es la de la Universidad del Cauca, que propone una mirada amplia de la interculturalidad no referida a lo indígena o a lo étnico de manera exclusiva. Una evidencia de lo dicho se encuentra en la composición de la población estudiantil del programa y, de otra parte, en su diseño curricular.

En cuanto al primer asunto, y como parte de los cambios mencionados, la composición de la población estudiantil ha sufrido algunas modificaciones en los últimos años, teniéndose en la actualidad un mayor número de estudiantes que no se reconocen como indígenas, con respecto a las primeras cohortes donde predominaba este grupo poblacional. La licenciatura cuenta con 231 estudiantes matriculados y diecisiete profesores vinculados directamente([4]).

En relación con el equipo docente, la inclusión de maestros indígenas y afrodescendientes siempre fue un criterio formal del programa, aunque su materialización ha sido lenta. Hoy en día, se cuenta con un docente afrodescendiente, con vinculación semi-permanente (como docente ocasional), y dos docentes indígenas que son contratados como catedráticos. Para éste y los próximos dos semestres, se ha contratado un docente palenquero (afrodescendiente) para orientar un curso de segunda lengua([5]).

En cuanto al segundo aspecto, el plan de estudios ha sido diseñado incluyendo tres niveles de segunda lengua, que debe cursar todo estudiante matriculado en el programa, y que se ofrecen de acuerdo a las características de los grupos de estudiantes y sus intereses; hasta ahora, se han ofrecido cursos en inglés, *nasa yuwe* (lengua del pueblo *nasa*), *namui wan* (lengua del pueblo *guambiano*) y *quichua*, lo que evidencia el sesgo hacia las expresiones culturales indígenas. No obstante, a partir de este semestre académico (primero de 2008), se ofrecerá un curso de lengua palenquera, por demanda de un grupo de estudiantes del programa, en su mayoría afrodescendientes([6]).

Requisitos y mecanismos de ingreso

A la licenciatura pueden ingresar como estudiantes regulares quienes cumplan los siguientes requisitos: certificar título de bachiller (educación secundaría completa), en cualquier modalidad (académica, pedagógica, agropecuaria, técnica, comercial u otra); certificar la presentación de las Pruebas de Estado y haber alcanzado el ponderado requerido; fotocopia del documento de identidad; fotocopia de la Libreta Militar (para los hombres); haber cursado y aprobado con un promedio mínimo de tres, cinco (3,5) el Nivel Introductorio de esta licenciatura([7]); certificar tiempo de trabajo comunitario o como docente en ejercicio (opcional). Debido a su modalidad a distancia, el programa tiene una duración de seis años (doce semestres), según lo establecido en las leyes nacionales para este tipo de programas. El número total de créditos a cursar es de 48 créditos.

(4) Según la modalidad de contratación, la distribución de los docentes es la siguiente: 10 docentes de planta (con dedicación de tiempo completo y contratación a término indefinido), tres docentes ocasionales (con dedicación de tiempo completo y contratos a término definido) y, un número variable de docentes catedráticos (con dedicación puntual para el ofrecimiento de cursos, según las necesidades de cada periodo académico). Adicionalmente, el programa tiene la posibilidad de disponer de docentes 'de servicios', que son docentes vinculados a la universidad en otras unidades académicas, que ocasionalmente son requeridos para cursos específicos.

(5) En Colombia, la población afrodescendiente se autoreconoce de diversas formas, entre las que figuran, entre otras, las identificaciones de negro, afrocolombiano, mulato y palenquero. Esta última corresponde a la población del Palenque de San Basilio, único pueblo en la América hispana que mantiene vivo un idioma criollo.

(6) La lengua quichua fue ofrecida especialmente para población de la región de influencia del pueblo indígena yanacona, quienes no conservan el uso de su lengua nativa, que se supone perteneció a esta familia lingüística.

(7) El Nivel Introductorio es un semestre inicial que cursan los estudiantes inscritos en el programa, que tiene como propósito vincular a los estudiantes a las dinámicas universitarias y, al mismo tiempo, generar un proceso de nivelación académica de los mismos.

Objetivos generales y filosofía que orientan la experiencia

Como se mencionó anteriormente, el objetivo inicial de la licenciatura en etnoeducación fue el de formar maestros para el trabajo en zonas indígenas del departamento. Formalmente se plantea como objetivo general: *formar licenciados en Etnoeducación que contribuyan a la construcción de un proyecto educativo alternativo, que responda a las características y necesidades del contexto social y cultural de la población del departamento del Cauca y la región suroccidental de Colombia*.

Una de las características del programa es la de haber estado ligado a diversas problemáticas del contexto en que surge, consolidando en su proceso una propuesta educativa que ofrece elementos teóricos, metodológicos y éticos para responder, desde una propuesta pedagógica intercultural, a la multiculturalidad de la región y el país. En el programa se concibe esta perspectiva intercultural, asumiendo que las relaciones entre los grupos sociales han sido construidas en espacios y bajo dinámicas particulares de relaciones de poder, en donde la diferencia ha sido construida y señalada como desigualdad. Por ende, como elemento estructurante de la orientación política del programa, se concibe que solo es posible construir sociedades multiculturales más democráticas si quienes hacen parte de lo que es concebido como la diferencia, pueden reivindicar su condición, rescatar su historia, valorar sus tradiciones, fortalecer su idioma propio, vivir de acuerdo a su elección sexual o religiosa, o asumir dignamente su condición de género o generación. Es decir, se entiende que sólo de esta manera será viable establecer relaciones más dignas y en condiciones de horizontalidad. Así mismo, se entiende que es necesario crear las condiciones para avanzar en la construcción de un ideario y un tipo de relaciones donde la multiculturalidad no sea entendida como un problema particular de quienes viven y se relacionan con el mundo desde cosmovisiones distintas a las hegemónicas; la multiculturalidad debe ser un referente compartido para avanzar en la construcción de la interculturalidad.

En consecuencia, el programa no se orienta únicamente hacia el 'reconocimiento' de la multiculturalidad, sino hacia la construcción de un horizonte distinto de relaciones, basado en el diálogo constructivo y transformador, en la diferencia; así como a la configuración de nuevos referentes comunes para el conjunto de la sociedad.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La Universidad del Cauca es una universidad pública, regida por la Ley 30 de 1992 (ley por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en Colombia). En cuanto a sus órganos de gobierno, la dirección de la Universidad del Cauca corresponde al Consejo Superior, al Consejo Académico y al Rector([8]). El Rector es el representante legal y la primera autoridad ejecutiva; el Consejo Superior es el máximo órgano de dirección y gobierno y, el Consejo Académico es la máxima autoridad académica. Al interior de cada facultad existe un Consejo de Facultad, con capacidad decisoria en los asuntos académicos y con carácter asesor del Decano en los demás asuntos([9]). Adicionalmente, cada departamento cuenta con un Comité Curricular, un Jefe de Departamento y, en algunos casos, uno o varios coordinadores de programas. De manera general, las directivas son designadas por autoridades nacionales (el

(8) Según Acuerdo nº 105 de 1993 (actualizado a septiembre de 2005), "por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad del Cauca".

(9) La conformación y mecanismos de elección a los órganos de gobierno de la universidad son bastante complejos. Menciono solo uno de ellos: el Consejo Superior está integrado por: a) el ministro de Educación Nacional o su delegado, quien lo presidirá; b) el Gobernador del departamento del Cauca; c) un miembro designado por el Presidente de la República; d) un representante de las Directivas Académicas, elegido entre ellos; e) un profesor, elegido por los profesores; f) un egresado; g) un estudiante regular, elegido por los estudiantes; h) un representante del sector productivo del departamento; i) Un ex rector de la universidad, elegido por los ex rectores; j) el Rector de la institución con voz y sin voto (artículo 10).

presidente, el ministro de educación), elegidas por los profesores, o entre las mismas directivas; los estudiantes son elegidos de entre ellos.

En tanto entidad pública, la universidad está sometida a diversos mecanismos de control administrativo y académico (el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-, el Ministerio de Educación Nacional –MEN-, la Contraloría y la Fiscalía, entre otros). Además de ello, es gobernada por representantes de la sociedad, las autoridades nacionales y departamentales, y los estamentos universitarios. Su presupuesto es de carácter nacional, transferido por el Estado de acuerdo a lo establecido por la Ley 30.

En algunos asuntos, la universidad puede recibir y/o administrar recursos diferentes a los de su presupuesto ordinario. Ello se puede hacer a través de convenios o contratos, como resultado de la participación de la institución en convocatorias para la ejecución de proyectos de consultoría, en asuntos técnicos de su especialidad, o de investigación. Para la estrategia de descentralización, la Universidad establece acuerdos con entidades o instituciones para la cofinanciación de cohortes específicas de estudiantes en los programas que sean requeridos en las diversas localidades o regiones.

En sus aspectos académicos y administrativos, el programa de licenciatura debe responder a lo establecido en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, específicamente en su artículo 55, (Capítulo III, Educación para grupos étnicos)([10]). Paralelamente, a partir de la expedición del Decreto 272 de 1998, para poder funcionar, debe cumplir con un proceso de Acreditación Previa, que establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación([11]).

Desde su creación, la licenciatura ha sido ofrecida bajo la modalidad de Educación a Distancia (EAD), lo que le ha permitido ofrecer algunas cohortes de manera descentralizada, que funcionan mediante la modalidad de convenios con municipios, resguardos indígenas u otras instituciones([12]). Bajo el esquema de convenios, se ha ofrecido el programa en tres municipios del departamento: Toribío, Silvia y La Sierra; así mismo, mediante convenio con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se ofreció una cohorte del programa para maestros que trabajan en las zonas de influencia de esa organización. En este momento se ofrece, también de manera descentralizada, en el municipio de Santander de Quilichao, además de los nueve grupos que funcionan en Popayán, una población estudiantil de aproximadamente 266 estudiantes.

La creación del programa académico fue aprobada mediante Acuerdo nº 017 del 10 de marzo de 1994 emanado del Consejo Superior de la Universidad e inició su funcionamiento en enero de 1995([13]).

Breve historia de la experiencia

En 1986 el Ministerio de Educación Nacional expidió la Resolución 9549, por medio de la cual se crea un sistema especial de profesionalización para maestros que laboraban con pobla-

(10) La Ley define la Etnoeducación como “aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”. También establece sus principios y fines (artículo 56).

(11) Decreto 272, artículo 15. “[…] a partir de la vigencia de este Decreto los programas de pregrado y especialización en Educación que se pretendan ofrecer, requerirán de acreditación previa otorgada por el Ministro de Educación Nacional, previo concepto del Consejo Nacional de Acreditación -CNA- […]”.

(12) Los resguardos indígenas son entidades territoriales administradas por comunidades indígenas. Aunque su origen se remonta a la época de la Colonia, los resguardos adquirieron la forma de Entidades Territoriales de carácter especial, luego del cambio constitucional ocurrido en 1991. En ellos, la propiedad global del territorio es colectiva y, en virtud de las leyes posconstitucionales, reciben transferencias de recursos del situado fiscal nacional, que son administradas en convenios con las administraciones municipales.

(13) La creación de programas de licenciatura en Etnoeducación se inicia a partir de 1995. Actualmente existen en el país seis programas de Etnoeducación y dos programas afines, orientados a los campos de lingüística y educación indígena. Las universidades que ofrecen estos programas son (en orden de creación de cada programa): Universidad de la Amazonía (1992); Universidad del Cauca (1995); Universidad de La Guajira (1995); Universidad Tecnológica y Pedagógica de Pereira (1995 y 1997); Universidad Pontificia Bolivariana en convenio con el Instituto Misionero Antropológico, IMA (2000); Universidad Nacional a Distancia, UNAD (2000); Universidad Mariana (2003).

ciones indígenas. El propósito fue cualificar la experiencia de quienes se venían desempeñando como maestros desde la década de los setenta y no contaban con el título de normalistas o bachilleres pedagógicos, dándole así 'legalidad' a quienes no contaban con formación académica formal, vinculados a las experiencias educativas del movimiento indígena. Para el acompañamiento institucional del proceso se estableció la participación de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación.

En este proceso, las organizaciones indígenas y algunas universidades establecieron alianzas estratégicas que, a la postre, serían la base para la creación de programas de formación universitaria en Etnoeducación (licenciaturas). En el caso de la Universidad del Cauca, el proceso se dio con la participación de docentes de diferentes unidades académicas que habían participado de los procesos de profesionalización, o que contaban con experiencias de investigación y/o extensión con poblaciones indígenas.

Aunque el diálogo entre la universidad y las organizaciones indígenas del departamento del Cauca no fue permanente en la creación del programa, sí se contó con la participación de algunos líderes y maestros indígenas en el proceso, lo que se evidencia en la fuerte impronta del proyecto educativo indígena en las características del programa. Como se verá más adelante, dicha impronta se transforma con el tiempo, en la medida que nuevas problemáticas y las demandas de otros grupos de población, llaman la atención sobre la necesidad de reorientar la conceptualización de etnoeducación que se acogía desde la licenciatura.

En una primera etapa, la mayor parte de los estudiantes fueron maestros indígenas o que trabajaban con poblaciones indígenas; posteriormente, los grupos se hicieron un poco más heterogéneos, incluyendo algunos estudiantes provenientes de contextos campesinos y urbanos. Este primer cambio generó debates al interior del programa, en los que surgía la pregunta por la pertinencia de la etnoeducación (educación para grupos *étnicos*) para poblaciones no reconocidas como étnicas (campesinos y urbanitas). Estos cambios en la composición del estudiantado, sumados a las reflexiones del cuerpo de docentes, dieron píe a nuevas elaboraciones acerca de asuntos centrales del proyecto, como su conceptualización y práctica de la interculturalidad.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

A continuación referimos brevemente una serie de indicadores acerca de la experiencia, que contribuyen a identificar algunos de sus rasgos actuales y de su trayectoria.

Características de la población estudiantil

Durante las primeras etapas de funcionamiento del programa, la población estudiantil provino fundamentalmente del departamento del Cauca, donde se ubica la universidad. De manera más reciente, el programa ha recibido algunos pocos estudiantes de otros departamentos, como Chocó y Caquetá. A nivel del departamento, los estudiantes provienen de casi todas sus regiones: Norte, Tierradentro, Macizo colombiano, Nororiente, Oriente, Occidente y Sur, además de los estudiantes de la ciudad de Popayán. Aunque no se cuenta con una estadística confiable, la composición de los grupos de estudiantes ha mostrado una variación que ha tenido no pocos efectos sobre el funcionamiento del programa. Es necesario decir que el programa ha tenido lo que podríamos llamar dos grandes etapas; la primera, que va de 1995, año de su apertura, hasta el año 2000. La segunda, del año 2001, cuando recibió la Acreditación Previa, hasta la fecha. En un periodo intermedio entre estos dos, la licenciatura no recibió matrículas de estudiantes, pues se encontraba a la espera de la Acreditación.

Lo interesante aquí es mencionar que la composición de los grupos se modifica como respuesta a las transformaciones en la propuesta conceptual y pedagógica del programa, al tiempo que el programa se ve alterado por la dinámica transformación de su población de estudiantes.

Tabla nº 1: Estudiantes matriculados por año 1996-2007

Año	Hombres	Mujeres	Total
1996	34	5	39
1997	15	38	53
2002	44	55	99
2004	27	48	75
2005	32	18	50
2006	31	24	55
2007	23	43	66
Total	206	231	437

Fuente: elaboración propia a partir de los registros de matrícula del programa.

Tabla nº 2: Docentes según porcentaje de docentes indígenas y afrodescendientes

Docentes/tipo de vinculación	Hombres	Mujeres	Afrodescendientes		Indígenas	
	Nº	Nº	Nº	%	Nº	%
De planta	4	6	0	0	0	0
Ocasionales	2	1	1		0	0
Catedráticos	4		0	0	1	
Total	10	7	1	5,8%	1	5,8%

Fuente: elaboración propia a partir de los registros de matrícula del programa.

Becas y estrategias compensatorias para grupos étnicos

La Universidad del Cauca ha establecido diversos mecanismos de compensación para garantizar la participación de los grupos étnicos en sus diferentes programas. En particular, existe un sistema de cupos especiales para indígenas en todos los programas de la universidad (un cupo por programa, por cohorte), que permite a los interesados presentarse por un sistema de selección especial en el que solo participan personas indígenas. En cuanto a la población afrodescendiente, se han dado diversos debates frente a la posibilidad de cupos especiales, pero solo se logró tramitar de manera parcial para la población de la región del Naya en el occidente del departamento.

En cuanto al programa, éste ofrece dos tipos de 'becas'. Una, la beca de rendimiento académico a estudiantes que ocupan los tres primeros puestos según promedio de notas durante el semestre académico; son becas que cubren la totalidad del costo de matrícula a quien ocupa el primer puesto, la mitad del costo a quien ocupa el segundo lugar y, una cuarta parte del costo al tercer puesto. La otra, es una especie de beca a estudiantes matriculados en los grupos que se ofrecen mediante convenios de descentralización. En este caso, el apoyo es indirecto, pues lo que hace es disminuir los costos de desplazamiento de los estudiantes, que normalmente deben desplazarse a la capital para recibir sus clases, pues el programa se ofrece en sus localidades o regiones.

Características de la propuesta de formación

En cuanto a las características de la propuesta de formación, es pertinente mencionar que el programa ha sido diseñado bajo la modalidad de educación a distancia, lo que tiene incidencias importantes en el diseño del plan de estudios, así como de sus estrategias metodológicas. De manera muy gruesa, podemos decir que cada periodo académico funciona en diferentes momentos, cada uno con sus propias especificidades. Un momento inicial, conocido como *etapa presencial*, y cuatro *encuentros de seguimiento*, repartidos a lo largo del semestre.

El primero (*etapa presencial*), es el momento de concentración de los estudiantes y docentes para desarrollar y discutir elementos teóricos y metodológicos a partir de sus propios contextos. Los segundos (*seguimientos*), son los encuentros periódicos y alternados a lo largo del semestre para evaluar y hacer el seguimiento del trabajo personal o grupal. Durante la etapa no presencial, entre los seguimientos, los estudiantes trabajan de manera autónoma en sus espacios de vida cotidiana, desarrollando procesos investigativos y de reflexión teórica, mediante talleres, etnografías y otras estrategias metodológicas.

Todo este esquema de trabajo refleja en parte la manera como se busca llevar a la práctica los principios de la etnoeducación, los cuales, además de considerar la interculturalidad, comprenden la actividad investigativa, interdisciplinariedad, horizontalidad, contextualidad, reciprocidad, diálogo de saberes y, articulados a ellos, los núcleos básicos y comunes del saber pedagógico de educabilidad, enseñabilidad e historicidad.

Otro aspecto central de la formación de etnoeducadores se refiere a la indagación de los conocimientos locales de los lugares donde se trabaja. La reciprocidad se considera un aspecto inherente al programa, lo que implica no sólo la posibilidad sino el compromiso de intercambio constante y recíproco de conocimientos. De esta forma, se establecen diálogos de saberes, reconociendo el valor de los conocimientos locales y los conocimientos "académicos". Se incluyen en el currículo conocimientos relativos al conocimiento local del entorno, las experiencias políticas, los conocimientos económicos y lingüísticos, de las poblaciones con las que se trabaja.

Egresados

Desde la apertura del programa hasta hoy, se han graduado aproximadamente 115 licenciados en Etnoeducación. La mayoría de ellos docentes en ejercicio que continuaron ejerciendo su labor allí donde se encontraban laborando al momento de iniciar sus estudios. Algunos otros egresados, especialmente aquellos que no eran docentes, se han vinculado a la docencia en comunidades indígenas o afrodescendientes. En su mayoría, en el departamento del Cauca.

Tabla nº 3: Egresados por año 2000-2007

Año	Egresados	Hombres	Mujeres
2000	5	3	2
2001	4	2	2
2002	44	14	30
2003	34	11	13
2004	19	11	8
2005	5	0	5
2006	4	1	3
2007	10	5	5
Total	115	47	68

Fuente: elaboración propia a partir de los registros de matrícula del programa.

Al observar estos datos, podemos ver que en gran medida se han cumplido lo revisto en la idea original del programa, que fue la de formar a nivel profesional a maestros que ya se encontraban trabajando, o formar nuevos maestros para estos contextos.

Evaluación de calidad y cualificación de la práctica educativa

Las universidades colombianas se hallan regidas por un sistema de evaluación de calidad conocido como Sistema de Acreditación, que rige tanto para la institución, como para los programas académicos. La acreditación es una estrategia para garantizar que los programas cumplan con los requisitos básicos de calidad académica e institucional.

Adicionalmente, en el programa se concibe la práctica pedagógica articulada a la investigación (tanto en el campo de la etnoeducación, como en el campo educativo). Es por ello que, a través del tiempo transcurrido de la experiencia, se ha conformado un centro de documentación especializado en temáticas como multiculturalidad, interculturalidad, etnoeducación, estudios afrocolombianos y pedagogía. Su importancia en los procesos de formación es fundamental, dado el escaso acceso a bibliografía de los estudiantes, la mayoría de los cuales habitan en regiones escasamente comunicadas y distantes de los centros urbanos donde se ubican las escasas, y con frecuencia mal dotadas, bibliotecas.

Así mismo, el equipo de trabajo de la licenciatura ha desarrollado diversos proyectos de investigación en campos relacionados con la etnoeducación, que nutren la práctica pedagógica de los profesores, algunas de las cuales han redundado en publicaciones. Entre ellos tenemos seis libros, un conjunto de libros universitarios (materiales de apoyo) para el campo de la Etnoeducación, y un amplio número de artículos([14]).

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Si bien es cierto que la educación superior es concebida como un servicio público inherente a la finalidad social del Estado (Ley 30 de 1992), el acceso a ella está restringido para un porcentaje mayoritario de la población nacional, por factores de orden económico, poca pertinencia de la oferta institucional frente a requerimientos de grupos específicos de población, y la baja calidad de la educación en los niveles de educación en niveles de básica y media. En su conjunto, estos y otros factores son comunes a la mayoría de la población indígena y afrodescendiente, que habita principalmente en sectores rurales([15]), donde la cobertura y calidad de la educación son generalmente más bajos que los del resto del país.

A ello se debe sumar la 'cultural institucional' de las universidades, que comúnmente se funda en una confianza fuertemente arraigada en el cultivo del conocimiento 'científico' y 'disciplinar', lo que hace que su propia comunidad académica sea uno de los mayores obstáculos a la apertura de espacios de diálogo de saberes y construcción colectiva de nuevas ofertas de formación.

---

(14) Como ejemplo de ello mencionamos algunas publicaciones:
Rojas, Axel y Elizabeth Castillo (2006) "Interculturalizar la educación. Reflexiones sobre el multiculturalismo y las políticas educativas para grupos étnicos en Colombia". En: *Identidades, modernidad y escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (eds.) (2004) *Conflicto e (in)visibilidad: retos de los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
Rojas, Axel y Elizabeth Castillo (2004) *Educar a los Otros. Políticas educativas y diversidad cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, GEIM, UNICEF.

(15) La población afrodescendiente en Colombia habita mayoritariamente en contextos rurales (aproximadamente en un 70%) y el resto en contextos urbanos (un 30%); la población indígena habita mayoritariamente en contextos rurales, aunque con una población en aumento en ciudades, debido a factores diversos, entre ellos el desplazamiento forzado por el conflicto armado. Ver: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf.

De otra parte, algunas propuestas alternativas deben enfrentar la desconfianza histórica de algunos sectores de la población de los grupos étnicos, reticentes a la circulación de los saberes que consideran ancestrales, por fuera de su ámbito local.

En el caso de la Universidad del Cauca, el proyecto académico institucional en relación con pueblos indígenas ha requerido y se ha hecho posible gracias a un conjunto de circunstancias y decisiones de orden diverso; la existencia de una demanda social fundada en la necesidad de responder con calidad y pertinencia a los requerimientos de formación e investigación en el campo educativo en contextos multiculturales; el desarrollo de una marco normativo acorde a estas demandas; la decisión institucional de responder a las mismas y; la voluntad y el trabajo de una comunidad académica con alto sentido de responsabilidad social y compromiso académico.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

En primer lugar podríamos decir que, a pesar de la celebración constante de la multiculturalidad, las políticas públicas no atienden de manera estructural el problema de la educación superior, lo que indica que estamos ante un problema aun no resuelto sobre el que es necesario volver. Un análisis más concienzudo permitirá observar con claridad la incoherencia de las políticas nacionales, su marco jurídico y condiciones de desarrollo institucional.

En segundo lugar, las experiencias existentes son más el resultado de acciones coyunturales y localizadas, que reflejan la voluntad política de instituciones concretas, que la existencia de una acción coherente y definida por parte del Estado y sus instituciones.

En tercer lugar, la Etnoeducación, tanto en la universidad como en el resto del país, surge inicialmente ligada a los procesos de movilización de las comunidades indígenas en los que se reclamaba el reconocimiento de su derecho a mantener su cultura y a una educación acorde a sus expectativas y proyectos de vida. En este sentido, pensar la Etnoeducación fue durante mucho tiempo pensar en educación indígena; es por ello que las características del programa reflejaron una especial dedicación a aspectos particulares de los pueblos indígenas como la lengua, tradiciones, mitos, costumbres y demás aspectos culturales, dejando por fuera múltiples expresiones de la multiculturalidad, y restringiendo la noción misma de interculturalidad. En este sentido, es necesario reflexionar acerca de la posibilidad de construir un enfoque más amplio e integral de interculturalidad, que afecte a la sociedad en su conjunto, para que éste deje de ser un problema restringido a ciertos grupos de población, mientras el grueso de la población se mantiene de espaldas a los conflictos que supone una sociedad multicultural y al sentido y posibilidades de construir la interculturalidad.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

La experiencia del programa de Etnoeducación en la Universidad del Cauca, nos permite afirmar que se hace necesario evaluar críticamente los modelos de respuesta institucional a las demandas sociales de los grupos étnicos y de la sociedad multicultural, de manera más amplia ¿De qué manera la experiencia habida en las universidades ha impactado al interior de las mismas, hasta donde ha logrado modificar su estructuras, concepciones del conocimiento, y voluntad política para atender pedagógicamente los retos de la multiculturalidad? ¿Qué tanto se ha enriquecido la visión de la academia sobre la región, los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas?

Siempre que el reconocer la diversidad cultural se entienda como equivalente a legislar para la diversidad y que se asigne al derecho o a la norma un papel regulador en campos como la educación, se pospone o se esquiva la necesidad imperiosa de construir un proyecto educativo que aborde desde el campo pedagógico la pregunta por la manera cómo éste debe aportar en la constitución de sujetos, ciudadanos y miembros de una sociedad intercultural.

No basta con garantizar las condiciones institucionales y jurídicas para que los grupos étnicos desarrollen procesos autónomos de fortalecimiento y rescate cultural, si no avanzamos con el conjunto de la sociedad en la consolidación de un modelo de ciudadanía intercultural.

Recomendaciones

Para avanzar en la construcción de proyectos educativos interculturales, se hace necesario evaluar críticamente las acciones desarrolladas hasta hoy con el propósito de identificar sus alcances, limitaciones y posibilidades.

Un paso importante es el de dimensionar el problema: es obvio que existe iniquidad en relación con las oportunidades y las condiciones de acceso de la población indígena y afrodescendiente a la educación superior; es claro también que ésta es una demanda de las comunidades que avanzan en la consolidación de sus planes de vida y un compromiso del país, que hoy se reconoce como nación pluriétnica y multicultural. Lo que todavía no es suficientemente claro es cómo articular los proyectos de educación de/para los grupos étnicos, y la construcción de un proyecto que convoque al conjunto de la sociedad. Insistimos en que la multiculturalidad no es un hecho que refiere a la existencia de grupos étnicos en una sociedad determinada, al menos no exclusivamente. La multiculturalidad es la expresión contemporánea de las formas de pensar la multiplicidad cultural que, por ahora solo visibiliza la existencia de estas poblaciones. Sin embargo, no podemos olvidar que la multiculturalidad es mucho más compleja y que ha estado históricamente marcada por relaciones de poder.

Si se quiere impulsar un tipo distinto de proyecto educativo desde la educación superior, es necesario reiterar que la multiculturalidad es un espacio de relaciones y que ellas no involucran exclusivamente a unos sectores de la población. Las diversas formas de discriminación, por ejemplo, se expresan en todos los ámbitos de la vida cotidiana, y ello no es un problema solo de quien es discriminado. Hablar de educación intercultural debe ser hablar de educación para el conjunto de la sociedad y debe suponer intervenciones radicales en los diversos campos del conocimiento que se cultivan en las universidades. De otra forma, estaremos incidiendo únicamente en una de las dimensiones del problema, postergando de nuevo la tarea de generar transformaciones sustanciales en la sociedad.

Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico
(Colombia)

Félix Suárez Reyes (*)
Betty Ruth Lozano Lerma (**)

Datos descriptivos de la experiencia de la Universidad del Pacífico

La Universidad del Pacífico fue creada por la ley 65 de 1988, para desarrollar actividades sustantivas en tres aspectos fundamentales: docencia, investigación y proyección social en toda la región Pacífica, especialmente en su sede central en Buenaventura y en sus subsedes en Guapi, Tumaco y Bahía Solano. Tiene proyectados programas de formación en todas las áreas del conocimiento y del saber registrados por el Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior (SINIES); hasta el momento se cuenta con los siguientes:

Tabla nº 1: Programas de la Universidad del Pacífico

Programa	Registro SINIES	Duración	Título
Tecnología en Acuicultura (Diurno)	11222639080761 0911100	6 semestres	Tecnólogo en Acuicultura
Tecnología en Agronomía del Trópico Húmedo	11222630333761 0911100	6 semestres	Tecnólogo en Agronomía del Trópico Húmedo
Tecnología en Informática (Diurna y Nocturna)	11220030007610911100 (D) 11220030007610911100 (N)	7 Semestres	Tecnólogo en Informática
Agronomía del Trópico Húmedo	11224630333761 0911100 (D)	10 Semestres	Agrónomo del Trópico Húmedo
Arquitectura (Diurna y Nocturna)	11224720000761 0911100 (D) 11224720000761 0911200(N)	10 Semestres	Arquitecto
Sociología (Diurna y Nocturna)	11224610301761 0911100(D) 11224610301761 0911200(N)	10 Semestres	Sociólogo

Fuente: SINIES, MEN (2007)

La universidad también tiene programas de formación docente que ayudan al mejoramiento de la calidad de la educación desde preescolar hasta la media vocacional y que simultáneamente sirven para que los docentes asciendan en el escalafón nacional. La sección de la universidad encargada de este aspecto es el Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA) que hasta el momento cuenta con los siguientes programas:

(*) Profesor Asociado, programa de Sociología y miembro fundador del equipo del programa de Formación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana, Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA), Universidad del Pacífico, Colombia. fesurez@latinmail.com.

(**) Directora, grupo de investigación en Etnoeducación, fundadora e integrante del equipo del programa de Formación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana, Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA), Universidad del Pacífico, Colombia. lozanobetty@yahoo.com.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Tabla nº 2: Programas de formación docente

Programa	Duración	Créditos
Cualificación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana	14 meses	7
Cualificación Docente en Competencias Ciudadanas	14 meses	7
Cualificación Docente en Procesos de Lectura y Escritura	14 meses	7
Cualificación Docente en Didáctica de las Matemáticas	14 meses	7

Fuente: CEPA, Universidad del Pacífico (2008)

De igual manera, ofrece diplomados a sus docentes en docencia universitaria, etnoeducación para la educación superior, investigación científica y redacción científica. En términos de la relación con la comunidad, la universidad cuenta con la proyección social que la vincula a la solución de problemas estructurales de bienestar comunitario. A esta actividad, se dedican ante todo las oficinas de Bienestar Universitario Institucional y la Coordinación de Proyección social que contempla cinco aspectos puntuales: realidad sociocultural y económica, gobernabilidad y política, internacionalización de la universidad, competitividad de la ciudad y región y planeación estratégica. Para el caso de la extensión, se ofrecen los mismos, cursos, programas y actividades académicas con el objetivo de formar a través de la educación continuada para la solución de problemas que permitan el mejor vivir y el bienestar intra y extra universitario en la región Pacífico.

En la tabla siguiente, se presenta todo lo concerniente a los docentes en general.

Tabla nº 3: Datos de los docentes

<table>
<tr><td>Género</td><td colspan="2">Masculino: 111</td><td colspan="2">Femenino: 39</td></tr>
<tr><td>Etnia</td><td colspan="2">Afrodescendiente 113</td><td>Indígena 2</td><td>Mestizo 35</td></tr>
<tr><td>Dedicación</td><td>Tiempo Parcial 7</td><td>Medio Tiempo 10</td><td>Tiempo Completo 53</td><td>Hora Cátedra 80</td></tr>
<tr><td>Origen</td><td>Buenaventura 82</td><td>Pacífico 20</td><td>Resto del País 44</td><td>Extranjero 4</td></tr>
<tr><td>Formación</td><td>Doctorado 5</td><td>Maestría 35</td><td>Especialización 70</td><td>Pregrado 40</td></tr>
<tr><td colspan="2">Total</td><td colspan="3">150</td></tr>
</table>

Fuente: Oficina de Recursos Humanos, Universidad del Pacífico (2008)

En la siguiente tabla, se muestra el porcentaje de estudiantes por etnias pertenecientes a cada uno de los programas de formación de la universidad en las diferentes jornadas, 83% son afrodescendientes, 16% mestizos y 1% indígenas.

Tabla nº 4: Matrícula por grupo étnico en cada programa de formación

Programa académico	Matrícula por grupo étnico			Total programa académico
	Afrodescendiente	Mestizo	Indígena	
Arquitectura (D)	214	41	3	258
Arquitectura (N)	196	38	2	236
Sociología (D)	186	36	2	224
Sociología (N)	217	42	3	262
Agronomía del T.H	120	23	2	145
Téc. Agronomía T.H	1	1	1	3
Téc. en Acuicultura	94	18	1	113
Téc. Informática (D)	367	71	5	443

Téc. Informática (N) – Buenaventura	351	68	4	423
Téc. Informática (N) – Guapi	21	4	1	26

Fuente: Oficina de Control y Registro, Universidad del Pacífico (2008)

Se trabaja de manera específica con la lengua española, variante dialectal hablada en Colombia. Para ingresar a la Universidad del Pacífico es necesario cumplir con los siguientes requisitos: presentación del original de las Pruebas de Estado para Ingreso a la Educación Superior, entrevista personal y Prueba Específica sólo para el caso de arquitectura. De igual forma, para graduarse todo estudiante debe haber aprobado las materias del plan de estudios, realizar las prácticas y/o pasantías necesarias, aprobar los exámenes de proficiencia en lectura y escritura e inglés. Ella está facultada para la expedición de diplomas y el reconocimiento de los estudios que ella ofrece.

Filosofía y objetivos generales de la Universidad del Pacífico

Objetivos: Ofrecer a las comunidades de la Costa Pacífica programas de educación superior que respondan a los requerimientos del desarrollo regional, orientados a la formación de profesionales integrales desde la perspectiva ética, científica, técnica y cultural. Desarrollar programas de investigación y estudios postgraduados que contribuyan a promover el desarrollo científico, tecnológico, educativo, social, económico, ambiental y cultural en el Litoral Pacífico, favoreciendo alianzas estratégicas con universidades y centros de investigación de la región, del país y del exterior. Organizar y ejecutar programas y proyectos de impacto en la comunidad local y regional; establecer relaciones de cooperación con los sectores productivos, sociales y gubernamentales, y articular actividades académicas e investigativas con los distintos niveles y modos de educación.

Misión: Generar, compartir y transmitir el conocimiento; ofrecer con calidad el servicio público de la educación superior; formar ciudadanos éticos, responsables, comprometidos con su comunidad, con el desarrollo sostenible y con el reconocimiento de su identidad cultural y de los valores humanos; mantener alianzas con entidades nacionales e internacionales, y contribuir al desarrollo de la región Pacífico y de la nación colombiana.

Visión: La Universidad del Pacífico en el año 2015 será un centro de aprendizaje de la región Pacífico y una institución que lidera programas de investigación sustentados en la integración de los saberes locales con los conocimientos de la comunidad científica nacional e internacional, que propone soluciones a los problemas del pacífico colombiano, y que forma profesionales altamente calificados para el desarrollo de la región.

La región del Pacífico colombiano, comprende un alto corredor costero selvático que ocupa la franja occidental del país, aproximadamente 1.300 Km., que representa el 7% del territorio nacional. La región es considerada una de las más húmedas del mundo y una de las más ricas en flora y fauna. Llueve entre 5.000 y 12.000 mm/año. Aproximadamente tres cuartas partes de su área están cubiertas por selva húmeda, de las cuales el 47% no está intervenida. Estos bosques producen más del 58% de la madera aserrada del país. Su población de 3.250.583 habitantes aproximadamente. Con 52 municipios, su población es multiétnica y se compone de un 90% de afrocolombianos, 4% indígenas([1]) y el restante 6% corresponde a grupos mestizos (Universidad del Pacífico, 2000: 8).

(1) Embera de río (entre ellos conocidos como *dovida*), embera de montaña (conocidos como *eyavida*) entre los que se encuentran los *katios* y *chamí* y los *eperara siapidara* que habitan zonas costeras y de río. *Awa* (que habitan zonas de piedemonte en Nariño), *wounaan* (que habitan fundamentalmente el curso medio y bajo del río San Juan, el Docampado y la zona costera del Baudó y pequeños asentamientos en Juradó y bajo Atrato), cuna en la zona costera del Golfo de Urabá y una migración de paeces que se ubica en la zona del piedemonte de la vertiente occidental de la cordillera occidental.

Según el Plan Nacional de Desarrollo de la Población Afrocolombiana del Departamento Nacional de Planeación (DNP) de 1998 y el Documento CONPES 2909 de 1997, (Programa para el desarrollo y fortalecimiento étnico de la población afrocolombiana. Bogotá, Colombia) en los índices estadísticos que miden el desarrollo humano en el país, los más bajos niveles son para los afrocolombianos. En educación: analfabetismo, cobertura en primaria, calidad de la educación secundaria, ingreso a la universidad. Carencias de servicios de salud: 60% para la Costa Pacífica. Desempleo: 40%. Mortalidad infantil: la Costa Pacífica supera cuatro veces el promedio nacional. Servicio de acueducto: sólo tiene el 48% de la Costa Pacífica. Alcantarillado: 10% en las cabeceras municipales, Costa Pacífica. Salarios inferiores al mínimo legal: 74%. Ingreso per cápita: 550 dólares estadounidenses. Esperanza de vida: del 10 al 30% del promedio nacional.

Aspectos jurídicos y organizativos básicos de la Universidad del Pacífico

La Universidad del Pacífico es de orden estatal, de carácter público y de nivel nacional creada por la ley 65 de 1988, con código del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) 1122-96 que según decreto 2335 de 1995 modifica la ley 65 y crea un comité encargado de organizarla y adecuarla a los requerimientos de la ley 30 de 1992 o ley de la educación superior en Colombia. Además, la ley 70 de 1993 o ley de comunidades negras plantea en el artículo 62, capítulo VII disposiciones finales, que el gobierno nacional destine el presupuesto necesario para poner en marcha la Universidad del Pacífico. Ley 30 de 1992 o de la Educación Superior da los lineamientos para la escogencia de los órganos de gobierno según Art. 29, Cap. II Art. 62 "La dirección de la universidades estatales corresponde al Consejo Superior, Consejo Académico y al Rector (a). Estos dos organismos iniciales se escogen por votación de toda la comunidad universitaria para que después de un período de tres años se vuelvan a elegir los miembros incluyendo el Rector" (MEN, 1992: 16).

La Universidad del Pacífico se financia a través de créditos externos, estampilla para la importación y exportación, participación en la Sociedad Portuaria, participación por exportación de recursos naturales, asesorías, investigaciones y donaciones, matrículas y otros ingresos académicos, aportes del presupuesto nacional y convenios. En la misma forma, se rinde cuenta en una Oficina de Control Interno en la Universidad y los entes nacionales de Contraloría y Procuraduría en términos del manejo administrativo y financiero. En lo académico, el ICFES con la acreditación y certificación de los programas académicos; además, de las evaluaciones que los estudiantes hacen al desempeño docente. En general, cada sección de la universidad presenta al terminar el semestre un informe de gestión.

Reseña histórica de la Universidad del Pacífico

La Universidad del Pacífico hace parte de un movimiento social, político, académico y cultural que fue apoyado inicialmente por un grupo de amigos entre los años 1965 y 1970 liderado por Omar Barona Murillo; en esta lucha, lo acompañó el Proceso de Comunidades Negras (PCN)([2]) y el Movimiento Sociopolítico de las Comunidades Indígenas del Pacífico en general, participaron un grupo de personas que se denominó un instituto de investigaciones denomi-

(2) El PCN es el Proceso de Comunidades Negras de Colombia, movimiento social-político y comunitario organizado sobre las bases reivindicatorias de los derechos generales de las gentes afrodescendientes, ha participado positiva y activamente en todas y cada una de las luchas propias de las/os negras/os en Colombia desde hace casi 50 años. Su mayor logro tiene que ver con el desarrollo y la reglamentación de la Ley 70 de 1993 y su lucha frontal contra cualquier acto discriminatorio, xonofóbico y excluyente. Además, del reclamo constante por la reparaciones y la inclusiones necesaria para la existencia de la equidad sociocultural en Colombia.

nado Servicios Educativos Regionales (SER) que elaboró toda la propuesta de la universidad en términos de documentos el Proyecto Educativo Institucional Universitario (PEIU), elaboró la propuesta del Centro de Investigaciones del Pacífico y los elementos fundamentales para la construcción de la ciudadela.

La universidad inició labores en las instalaciones del antiguo Instituto Nacional para la Enseñanza Técnica en Colombia (INTENALCO) en Buenaventura, que pertenecía a la extinta Empresa Puertos de Colombia con cursos de formación docente en las diferentes áreas del conocimiento apoyados por la Sociedad Portuaria Regional de Buenaventura en 1998 y 1999. Luego, cursos de formación y actualización de estudiantes para el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para el ingreso a la universidad, a la vez se va conformando la estructura académica-administrativa con la llegada de profesionales de otras regiones altamente formados. Por la falta de códigos de los programas que estaban en trámite, se pudo iniciar sólo con trabajos de cursos preuniversitarios en Guapi, Tumaco y Buenaventura con un promedio de 400 estudiantes hombres y mujeres. El 20 de noviembre de 2000 se arrancó con los primeros programas: Sociología, Arquitectura, Agronomía y Tecnología en Agronomía. Por lo anterior, en 2003, se conforman los órganos de gobierno bajo la presión de una parte de la comunidad universitaria, de algunos entes gubernamentales y de otros actores políticos externos. En 2004 y 2005 la universidad se hace conocer a nivel nacional y regional por la oferta de servicios en la formación de docentes a través del Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA), de las consultorías y asesorías de los programas de arquitectura, agronomía y sociología. También, por la prácticas de los estudiantes de tecnología en informática. Se inicia la construcción de la Ciudadela Universitaria y se abren más cupos para el ingreso a primer semestre: cuatro cohortes en Informática, tres en Arquitectura y Sociología; aunque se disminuyen en Agronomía y Tecnología en Acuicultura, lo que aumenta en un 40% la población estudiantil acelerando la finalización parcial de la ciudadela.

Se pone en marcha el Canal Universitario, denominado Yubarta TV. Éste es una ventana a través de la que se muestra la universidad y la región a sí misma y al mundo. Es un canal artístico, cultural y recreativo que sirve de espejo para aprender a vernos como región y a ser protagonistas de todo los aconteceres del Pacífico y de la ciudad.

En 2006 se gradúan por ventanilla los primeros egresados de Arquitectura, Tecnología de Informática, Acuicultura, Agronomía y la universidad obtiene buenos puntajes en los Exámenes de la Calidad de la Educación Superior (ECAES), especialmente en Arquitectura e Informática, posicionándose tercera y cuarta en el ámbito nacional. Se fortalecen los convenios con la gobernación del Valle del Cauca para el subsidio del 80%, en el costo total de las matrículas a todos los estudiantes de primer semestre y se incluye los almuerzos, cenas y refrigerios universitarios para las dos jornadas.

La universidad se consolida como la mejor y mayor potencia deportiva naciente del país en: karate, tekwondo, atletismo y lucha. Además, en música y danza folklórica afrocolombiana. En abril de 2007 fallece el rector. Luego, el Consejo Superior elige por unanimidad a la que hasta el momento se desempeñaba como Secretaría General de la universidad, la abogada Carmela Quiñones, quien venía acompañando exitosamente la gestión del Rector fundador. Con ella se fortalecen los programas de proyección social, la formación de docentes en todos los niveles, se adelantan convenios interinstitucionales, aumenta la población docente nativa de la región y del municipio de Buenaventura, se realizan dos ceremonias de grado generales, se conforma el comité universitario de investigaciones y se inscriben un total de 27 grupos de investigación con sus respectivas líneas al Instituto Colombiano Para el Apoyo a la Ciencia y a la Tecnología (COLCIENCIAS), se opera el Programa Nacional de RED JUNTOS([3]), se adecuan más y mejor los espacios de la Ciuda-

dela Universitaria, se crea la Asociación de Egresados de la Universidad del Pacífico.

Indicadores de modalidad y logros de la Universidad del Pacífico

Para la universidad es muy importante la ampliación de cobertura y la credibilidad que se ha tenido en la región por parte de los estudiantes, los padres de familia, los docentes, los órganos de gobierno y en general de los resultados para que se muestre un aumento promedio constante de 35% de estudiantes que llegan a ella. Aquí, se presentan los datos:

Tabla nº 5: Número de estudiantes por año y su género

AÑO	TOTAL	GÉNERO	
		M	F
2000	467	163	304
2001	909	318	591
2002	1266	443	823
2003	1854	649	1205
2004	1977	692	1285
2005	2230	780	1450
2006	2903	1016	1887
2007	3826	1339	2487

Fuente: Oficina de Control y Registro, Universidad del Pacífico (2008)

Solamente hay egresados de educación formal a partir de 2006 en ceremonia pública, ya que en los programas tecnológicos se presentaron muchas dificultades académicas y administrativas para avanzar en la formación y además en el crecimiento para poner en práctica lo relacionado con los trabajos de grado, pasantías nacionales e internacionales y exámenes de proficiencia en lectura y escritura, en lengua materna y en extranjera, inglés. Sin embargo, cabe anotar que algunos estudiantes, luego de cumplir con sus requisitos exigieron a la universidad sus respectivos títulos en ceremonia privada. En total el resultado es:

Tabla nº 6: Número de egresados por año y su género

AÑO	TOTAL	GENERO	
		M	F
2006	42	28	14
2007	65	26	29

Fuente: Oficina de Control y Registro, Universidad del Pacífico (2008)

El 80% de los estudiantes de la universidad provienen de la región pacífica: Bue-

(3) Red de Protección Social para la Superación de la Pobreza Extrema (RED JUNTOS), es una estrategia de intervención integral y coordinada por parte de los diferentes organismos y niveles del Estado, para mejorar las condiciones de vida de las familias en situación de extrema pobreza. Ella consiste en concentrar todos los programas sociales en las familias seleccionadas con el fin de alcanzar una serie de logros básicos como: mejorar las condiciones de vida de las familias en situación de pobreza extrema, adecuar la oferta de programas sociales a la demanda de las familias en situación de pobreza extrema. Fortalecer la capacidad institucional de los entes territoriales, garantizar la cobertura en salud y educación para el total de las familias del la Red.

naventura, Guapi, Tumaco, Bahía Sólano y Timbiquí y son afrodescendientes, el 15% provienen de las ciudades aledañas; es decir, el sur occidente colombiano como Cali, Popayán, Pasto, Armenia, Pereira, Buga, Palmira y son más que todo mestizos. Otros del centro del país como Bogotá y Manizales aportan el 5% de los estudiantes restantes. En sus inicios, los estudiantes de la Universidad del Pacífico no eran subsidiados por ninguna institución de trabajo social; sin embargo, la Fundación Sociedad Portuaria Regional de Buenaventura Fabio Grisáles Bejarano ha venido ofreciendo becas a los estudiantes que cumplan con unos requisitos establecidos como son un promedio de 40 puntos en las áreas fundaméntales de las Pruebas de Estado para Ingreso a la Educación Superior: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Esta beca se mantiene durante todo el proceso de estudio si sostiene un promedio de 80 puntos en cada semestre. La posibilidad de obtener becas-créditos reembolsables del Instituto Colombiano para el Fondo Educativo en el Exterior (ICETEX) a través de préstamos aumentó la posibilidad de que más estudiantes puedan estar en la universidad. En los dos últimos semestres aparecen las becas de la Gobernación del Valle del Cauca subsidiando un 80% del valor de la matrícula además de subsidios alimenticios que ofrece el almuerzo y un refrigerio o la cena. Ya se llevan dos cohortes, esto ha permitido que ingresen muchos estudiantes a la universidad, 800 estudiantes en primer semestre y se han tenido que abrir grupos dobles o triples en diferentes jornadas.

Los programas diurnos son: Sociología, Arquitectura, Informática, Acuicultura, Agronomía y Tecnología en Agronomía. Los programas nocturnos son los anteriores a excepción de Agronomía tanto tecnología como profesional y Acuicultura. Los procesos de enseñanza aprendizaje son diversos, frente al sistema educativo nacional se califica de 0 a 100 puntos y ninguna actividad puede sobrepasar el valor del 40%, se trabaja con procesos de calificación que permiten la cualificación de los estudiantes. Tenemos cuatro semestres básicos de formación casi general igual para todos y con algunas materias especificas. Se presentan procesos de investigación, de docencia, se hacen trabajos de campo, prácticas, salidas, laboratorios, todo esto permite que los estudiantes conozcan de primera mano los procesos de adquisición del conocimiento de la mejor forma. Se utiliza sólo la lengua castellana como medio de comunicación para enseñar y aprender, ante todo la variedad más formal, no se utilizan ni lenguas indígenas ni tampoco criollas afrocolombianas a pesar de que ellas existen en el país. Se incluyen muchos saberes tradicionales de las comunidades afrodescendientes e indígenas en los programas de formación, en el programa de Sociología hay un promedio de unas doce materias que tiene que ver con el componente afrocolombiano e indígena para la formación básica de los sociólogos y se utilizan muchos elementos de la vivienda del Pacífico para enseñar Arquitectura. Asimismo con Agronomía del Trópico Húmedo, Tecnología en Agronomía del Trópico Húmedo y Tecnología en Acuicultura. Los egresados de la Universidad del Pacífico podrán desempeñar sus labores en instituciones educativas, concejos comunitarios, institutos de investigaciones, en Red JUNTOS, empresas públicas y privadas locales, regionales y nacionales y con diversas firmas consultoras – asesoras, además de institutos descentralizados, alcaldías, gobernaciones y los diferentes ministerios del país.

La universidad tiene dos mecanismos de evaluación; uno para docentes hecho por los estudiantes, un informe semestral que deben presentar los administrativos y los estudiantes sus diferentes trabajos de evaluación: trabajos, talleres, parciales y todo están sujeto a la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Colombia (ECAES) la cual se ha aplicado en Agronomía, Arquitectura e Informática y se han tenido buenos resultados a nivel nacional. Sin embargo, los bachilleres llegan con bajo perfil académico, los resul-

tados en Agronomía están por debajo de la media nacional, Arquitectura y Tecnología en Informática por encima ocupando segundo y tercer puesto, respectivamente. Para los docentes y directivos, los estudiantes llenan una encuesta de evaluación de su desempeño referente a la metodología, conocimiento y contenido, aspectos psicoafectivos, investigativos y formativos. Así como la importancia de la asignatura desarrollada en el semestre que termina. Al docente, se le hace saber el resultado de la encuesta al final de cada periodo. De otra parte, también, se considera necesario hacer la autoevaluación ya que constituye un elemento esencial para la planificación, ejecución y control de las tareas relacionadas con las funciones sustantivas de la Universidad del Pacífico.

En términos de calidad de la biblioteca, escasean los textos, no se poseen los suficientes para todo lo que se debe hacer en la Universidad y por espacio se cuenta con dos: una, para arquitectura, y otra para los demás programas. Las bibliotecas son necesarias e importantes pero, se muestran como una de las dificultades mayores a pesar de que se apoyan con el Internet gratuito para todos.

Con el objeto de propiciar espacios de participación para los estudiosos de la vida de los pueblos afrodescendientes e indígenas y aumentar el acervo de conocimiento que permita fortalecer su identidad, se prohijó la edición de tres libros, próximos a publicarse: *El Árbol Brujo de la Libertad,* de Manuel Zapata Olivella, sobre los aportes de los afrocolombianos al mestizaje en los ámbitos de la historia, la cultura y la religión; *El Guardián de los Ancestros,* de William Mina Aragón, que desarrolla un conversatorio sobre la contribución poética-literaria y política de los afrocolombianos a través de la historia del país; y *Génesis de Buenaventura,* de Jacques Aprile, investigación documentada de la historia de esta importante ciudad portuaria, con una visión profunda de la estructura y funcionamiento político, social y económico del esquema esclavista del Cauca, Valle y Chocó.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la Universidad del Pacífico

Existe una carencia presupuestal de aproximadamente 35 mil millones de pesos para alcanzar el desarrollo deseado. Faltan espacios de integración académica y de trabajo interdisciplinario en la investigación y en la formulación de proyectos, propuestas investigativas que permitan el intercambio intraprogramas, interdisciplinario, intersectorial e interinstitucional que orienten a resolver prioridades de la sociedad y que confronten sus resultados con pares académicos. Hay deficiente ejecución de las políticas de proyección social de la universidad y de los programas. Se presentan carencias en la planta física que limitan el trabajo académico en términos de disponibilidad de aulas, espacios para asesorías y estudio, combinados con una baja planeación de las actividades académicas. Falta de pertenencia e imagen corporativa; escasa apropiación de la misión, visión, objetivos y políticas de la universidad y apego a formas tradicionales de trabajo académico.

Debilidades en el manejo de los procesos administrativos, desconocimiento de funciones propias de la administración académica y de recursos humanos que dificultan un ágil quehacer. Se requiere el rediseño y ajuste de muchos procesos administrativos, de los perfiles de funciones de algunos directores, de fortalecer sus competencias en la formación pedagógica y didáctica e identificación de las metodologías que permitan mejorar la precariedad académica de gran parte de los estudiantes. Dificultades en el proceso de evaluación. Falta de disponibilidad de tiempo para realizar labores de soporte y complementarios del proceso académico.

Inicialmente la Universidad del Pacífico encontró un gran número de obstáculos pero

se detallará especialmente los académicos-administrativos que fueron los más difíciles de superar ya que después de la universidad tener ocho años de funcionamiento no tenía una sede como edificio para funcionar; primero la parte administrativa y segundo, los programas académicos reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el ICFES ni hacía parte del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SINIES). Se ve la necesidad de tener un espacio para clases, de organizar todo un equipo académico que no se tenía, entonces, se inicia esa tarea y cuando ya se tiene el gobierno nacional del doctor Andrés Pastrana obliga a que se inicien clases y se tengan los códigos. Esto dificultó un poco el proceso porque no se tenían los códigos ni el código ICFES de la universidad, en este sentido se organiza un equipo académico que permita sacar adelante la consecución de los códigos de la universidad en los diferentes programas.

Otra gran dificultad ha sido encontrar los docentes idóneos para los programas de la universidad, especialmente para el desarrollo de las áreas específicas. Esta dificultad, pudo ser superada. Luego, fue la económica ya que el presupuesto no alcanzaba para todos los gastos de la universidad y por último, el reconocimiento de la misma gente de la región porque las carreras que la universidad ofrece no son las más aceptadas y adecuadas para algunos sectores de la comunidad.

Necesidades insatisfechas, desafíos y oportunidades de la Universidad del Pacífico

La Universidad del Pacífico propone ante todo la formación de un gran núcleo de intelectuales de la región que permita solucionar los problemas en todos los aspectos y principalmente llegar a las esferas de decisión nacional para mirar al Pacífico con mejor cara y segundo formar a todos los egresados de la Universidad Pacífico para que inviertan el triángulo de la pobreza en riqueza espiritual, científica, técnica, cognitiva, cultural y artística con nuevos programas de pregrado y de postgrados que permitan aplicar y mostrar la especificidad sobre áreas del conocimiento a través de la universidad.

Las dificultades más preocupantes de la Universidad del Pacífico fueron las económico-administrativas que tienen que ver con los recursos que llegan a la universidad, estas se vencieron a través de una excelente estrategia político-administrativa de la dirección de la universidad que consiguió el apoyo político de la Bancada del Pacífico que ayudó en el congreso, en los ministerios de Educación y Hacienda para la obtención de los recursos. Las dificultades académicas se centraron especialmente en la adecuación de los estudiantes que van llegando a la universidad a un sistema de educación superior que les permitiera tener éxito tanto al comienzo como al final de las carreras. Esto fue posible ya que se iniciaron varias estrategias de seguimiento como programas de acompañamiento, cursos de refuerzo, cursos de verano, cursos libres, cursos preuniversitarios, semestres cero cursos que tienen que ver con el entrenamiento y la cualificación constante de los estudiantes.

Emprender la fundación y establecimiento de una Escuela de Postgrados de la universidad es ya una necesidad y de especial manera en los programas que ella ofrece en pregrado y tecnología; uno por cada programa. Además, adelantar los trámites para convertir el CEPA en Escuela de Ciencias de la Educación para sacar a la luz el proyecto de las licenciaturas en Etnoeducación Afrocolombiana para la Diversidad y en la misma línea los postgrados: especialización y maestría.

Reflexiones y recomendaciones a partir de la experiencia de la Universidad del Pacífico

Inicialmente se puede afirmar que lo más importante es constituir a través de concurso abierto una planta básica de docentes que sean nombrados en propiedad, otra de administrativos de modo tal que con su dedicación a la universidad inclusive, si se pudiera obtener muy buenos frutos para mejorar procesos de investigación, de docencia, de elaboración de proyectos en general, de actualización y cualificación docente en la realización de estudios de doctorados y maestrías en las diferentes áreas para que los estudiantes puedan recibir la mejor y más adecuada formación en términos de conocimiento. El hecho más grande tiene que ver con el presupuesto nacional, se necesita un aumento del 100% para poder avanzar en la consecución de laboratorios y los elementos necesarios para hacer investigaciones propias de una universidad de alto nivel que es fundamental.

Poner en práctica y en marcha la piscifactoría como una industria ampliadora de la alimentación tradicional del Pacífico y productora de empleo y de recursos que se deben invertir de manera social y sostenible para los estudiantes, docentes, directivos docentes y toda la comunidad universitaria de la Universidad del Pacífico. Que la granja piscícola sea un escenario de conocimiento, práctica y aplicación de los conocimientos que se dan en Acuicultura de manera específica. Que las pasantías y los pasantes sean reconocidos como elementos de trabajo de grado y también sean remunerados. Esto es importantísimo, ya que en este sentido la universidad avanzaría en todos sus procesos. Es necesario tener una editorial, una especie de imprenta para que la universidad pueda publicar sus textos independientemente; unir la imprenta de la Universidad del Pacífico al Canal Universitario y a éste adicionarle un estudio de producción musical para poder mostrar toda la expresión artística y cultural que se desarrolla en general.

Desde este punto de vista, se puede ver cómo es necesario y urgente que la universidad ponga en marcha un portafolio de productos y servicios para que llegue a la comunidad y ésta, se dé cuenta qué ofrece y qué está haciendo para mejorar sus servicios y entregarle a la comunidad regional docentes y egresados de calidad y muy pertinentes.

La Universidad del Pacífico, necesita de manera fundamental duplicar en lo económico al 100% el presupuesto que le ha asignado la nación para su funcionamiento, construir la Ciudadela Universitaria en un 100% y abrir el Centro de Investigaciones del Pacífico, abrir nuevos programas como Comercio Internacional, Administración Turística y Hotelera, Administración de Puertos y Canales, Ingeniería de Puertos y Canales, asegurar intercambio de docentes homólogos y visitantes, realizar más convenios, adelantar más gestiones que permitan convertir la universidad en una empresa productiva socialmente y establecer diferentes procesos de cooperativismo de modo tal que la universidad sea sostenible y productiva tanto económica como socialmente, adelantar procesos de sensibilización socio étnica para la parte afrocolombiana e indígena que permitan el mejoramiento de la autoestima y el desempeño en las actividades académicas de la universidad para docentes, estudiantes y administrativos. Se aspira que en 2015 la universidad haya alcanzado la construcción de un 70% de la Ciudadela Universitaria, que haya vinculado un mínimo de doscientos (200) docentes de tiempo completo, que haya establecido su escalafón docente como lo determina la ley. Tener un espacio que permita a la universidad vender arte y cultura a través del mejoramiento del Canal Universitario y la editorial, establecer escuelas de formación deportiva a través de Bienestar Universitario y poder tener equipos profesionales por el biotipo del Pacífico en las diferentes disciplinas deportivas, desarrollar prácticas empresariales importantes en la granja que han sido hasta el momento aspiraciones insatisfechas por algunos motivos, impregnar de manera

genérica el país y específicamente la región Pacífico de la diversidad étnica como una práctica constante e incluyente esto es importante y necesario.

La formación de docentes ha sido grande en términos de cantidad: 3.000 docentes en la región Pacífico y todo el suroccidente colombiano, en cursos de formación docente, diplomados, talleres, conversatorios, entre otros. En especial, en etnoeducación afrocolombiana sirvió para que un 90% de los docentes que han desarrollado formación con la universidad obtuvieran buenos resultados en el Concurso de Etnoeducadores Afrocolombianos y Raizales tanto en la primera fase, de conocimientos étnicos y particulares de su área y nivel específicos. Luego, en el Proyecto Pedagógico Afrocolombiano (PPA) y para terminar con la entrevista.

Se han formado hasta el momento un promedio de más de cien (100) egresados en pregrado en las diferentes áreas del conocimiento y de las carreras que se ofrecen en la universidad con pertinencia, con inclusión, equidad, respeto, diversidad, tolerancia, elementos técnicos, científicos, artísticos, culturales y profesionales. En este sentido, la formación pertinente se da para que ante todo los estudiantes reconozcan a través del contexto universitario la misma región, que conozcan a través de Introducción al contexto regional I y II qué pasa con su región, con el país, problemas mundiales, entre otras cosas. Estamos convencidos de que la universidad puede aportar y de hecho está aportando al mejoramiento de la calidad de vida, de las condiciones generales de la gente de la Región Pacífico y esto va a permitir que en un período no menor a una década la percepción de algunos aspectos que han venido siendo mal vistos como resultado de nuestro trabajo van a mejorar.

Se ha aprendido muchísimo como universidad, crecimos de ocho administrativos a un promedio de veinticinco, de ocho académicos a un promedio de ciento sesenta y cinco, de cuatro programas diurnos y dos nocturnos a tres nocturnos y seis diurnos; pero hemos crecido más en el desarrollo de la convivencia, de la paz, de la tolerancia, de la diversidad, encontrándonos con personas de diferentes formaciones, de diversos orígenes, con variadas experiencias que se han encontrado en la universidad para formar una sola, darle el sello característico: étnico regional y nacional, pensando la región desde la región para la nación con todo lo que ella trae. Hemos aprendido a leer, a escribir, a discutir, a encontrarnos, a reconciliarnos, a respetarnos y valorarnos con las diferencias que tenemos cada uno de nosotros en la universidad.

Esta experiencia de la universidad ha sido interesante en términos de encontrar generaciones de académicos, jóvenes, estudiantes recién egresados, estudiantes de pregrado con profesionales recién egresados, profesores y con profesores jubilados de otras universidades del país, indígenas escasamente, mayormente afrocolombianos y medianamente mestizos que han aportado desde los diferentes programas grandes valores y aciertos importantes para el desarrollo de un proyecto etnoeducativo diverso, nacional, incluyente que ha mostrado cada día más, la importancia de la diversidad nacional como una abadía que ayuda al desarrollo generacional de los pueblos y regiones a encontrarnos en el Pacífico con grandes diferencias. Invitar a unos que nos ayuden, a otros que nos expliquen, a otros que nos enseñen y que también aprendan de nosotros ha sido muy importante, ha sido una sinergia, una simbiosis que ha venido mostrando, ya grandes éxitos.

Se recomienda, ante todo que la gente conozca el Pacífico, que entienda el Pacífico, que pelee y disfrute el Pacífico para que aporte desde donde esté su grano de arena para que la Universidad sea día a día mejor. La experiencia nos enseña que ante la dificultad étnico – regional está la diversidad nacional el respeto por las diferencias y la tolerancia como elemento fundamental que incluye lo que está excluido, que incluye lo negro, lo indígena y que comparte los saberes y los derechos al interior de una formación triétnica, multicultural y ante

todo humanizante, técnica, tecnológica, científica, solidaria, autónoma, pacífica, artística, lúdica, recreativa, deportiva, sustentable y sostenible desde la región Pacífico para la nación y el mundo.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1992) *Ley 30*. Bogotá: Empresa editorial Universidad Nacional.
Universidad del Pacífico (2000) Resumen Ejecutivo. Bogotá.

Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias
(Colombia)

Rubén Hernández Cassiani (*)

Datos descriptivos básicos

El Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella es una institución educativa comunitaria comprometida con el desarrollo de los pueblos afrodescendientes y específicamente el impulso de una educación técnica y superior en concordancia con la realidad cultural de estos grupos étnicos. Está reconocida formalmente por la Secretaria de Educación departamental, a través de la resolución nº 1064, de 2002 y tiene como número de identificación tributaria 806015422. Tiene sedes en las poblaciones de Marialabaja y Palenque, ubicadas en la subregión de los Montes de María, Caribe continental colombiano. En estos momentos el instituto tiene 18 docentes y una población de 430 estudiantes, 95% es afrodescendiente, 2% indígena y el resto mestizo, distribuida en los siguientes programas:

a) Programas técnicos: Producción Agrícola Ecológica, en Sistemas, Promotoría Etnoturística y Ambiental, Escuela de Liderazgo y Gestión Comunitaria.
b) Programas profesionales en convenio con la Universidad de La Guajira: licenciatura en Etnoeducación con énfasis en ciencias sociales y cultura, ciencias naturales y educación ambiental, lingüística y bilingüismo, matemáticas.
c) Diplomados, seminarios y cursos: etnoeducación e interculturalidad, formación pedagógica para una educación intercultural, cátedra de estudios afrocolombianos, gestión y planeación ambiental, investigación y diseño de proyectos, etnoturismo, etnodesarrollo con énfasis en economía solidaria. Los diplomados, seminarios y cursos tienen una proyección hacia la comunidad y están dirigidos a generar espacios de reflexión que enriquezcan el proceso de reafirmación de nuestros derechos.

Estos programas tienen como soporte cuatro campos de estudio que son: investigación, pedagógico, socio humanístico y específico o disciplinar, los cuales comprenden un momento de sensibilización, socialización y profundización, principalmente a través de seminarios. Los programas profesionales se ofrecen en lengua castellana, palenquera([1]) e inglés, es decir, es multilingüística y en ese sentido, intercultural.

Para ingresar al instituto se requiere ser bachiller o normalista y haber cursado las pruebas del ICFES, también se aceptan estudiantes por transferencia y como institución otorgamos certificación a los estudiantes de los programas técnicos y diplomados y los títulos profesionales a través de la Universidad de La Guajira.

(*) Director de la Corporación para el Desarrollo de las Comunidades Afrocaribeñas Jorge Artel y del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella. jorgeartel@hotmail.com.

(1) La lengua palenquera se habla en San Basilio de Palenque y pertenece a la familia lingüística africana bantú, pero en su condición de lengua criolla, es decir que se desarrolla en América Latina fruto de los impactos del proceso esclavizante, incorpora vocablos portugueses, español y franceses.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

Misión

El Instituto Manuel Zapata Olivella es una institución de estudios técnica del pueblo afrocaribeño y otras colectividades étnicas y sociales. Desde una perspectiva científica, es decir, mediante el conocimiento, contribuiremos decididamente a un mayor desarrollo de estos segmentos étnicos y de la región Caribe, propiciando un mayor aprovechamiento de sus potencialidades; enmarcado esto en una perspectiva profundamente humana y tomando como puntos de referencia la diversidad étnica, cultural y social. En ese orden de ideas, la misión fundamental es la formación de hombres con sólidos conocimientos y una cosmovisión integral inspirada en principios libertarios de vida, orgullosos de sus peculiaridades culturales y respetuosos de las de los demás.

Visión

Ser la institución técnica y de educación superior más importante comprometida con el proyecto de vida de las comunidades afrodescendientes en la región Caribe, aportando a la producción de conocimientos que potencien el desarrollo de las colectividades étnicas y posicionen el Caribe en el ámbito nacional e internacional en concordancia con sus referentes culturales y sus potencialidades socioeconómicas y las circunstancias históricas existentes.

Tipo de necesidades y aspiraciones de la población

Desde esta visión y misión pretendemos garantizar una educación que permita conservar y fortalecer nuestra identidad cultural, es decir, el autoreconocimiento de lo propio, pero como parte también de un todo, de un tejido social donde no estamos solos, sino que convivimos con otras culturas, con las cuales mantenemos un diálogo en ocasiones armonioso, pero igualmente conflictivo.

Igualmente, a través de la educación que se imparte, se pretende afianzar el reconocimiento y apropiación del territorio y sus componentes espirituales y materiales, de tal manera que el buen uso y manejo de los recursos en el presente estén a disposición de las necesidades sociales, económicas y políticas de la población.

Los elementos anteriores están cruzados transversalmente por contribuir a que se acceda al reconocimiento y cumplimiento de derechos, de manera organizada y participativa, intentando por esta vía suministrar los dispositivos pedagógicos que esclarezcan los caminos organizativos de las colectividades étnicas que confluyen en la institución. Para tal fin tenemos la Escuela de Ciudadanía, Participación y Liderazgo en el cual participan dinamizadores comunitarios y aquéllos que configuran un liderazgo en otras esferas de la realidad entre éstas la política.

Filosofía y significado de la inclusión de lo afrodescendiente, lo indígena y los horizontes interculturales

Reivindicamos la concepción que identifica el conocimiento como proceso que involucra la participación de las comunidades, en los distintos momentos y etapas del mismo, como también en su gestación, seguimiento y desarrollo.

Específicamente, recogemos la concepción de las comunidades afrodescendientes y muchas colectividades étnicas y sociales que confluyen en el tejido social caribeño, asumiéndolas como

sujetos históricos capaces de interpretar el saber natural que poseen y compartirlo con el resto de la sociedad.

Desde ese punto de vista, tanto lo afro como lo indígena y lo étnico en general lo interpretamos desde su dimensión histórico-cultural, toda vez que asumimos la cultura como el conjunto de relaciones sociales, económicas, políticas y organizativas establecidas entre los hombres entre sí y entre éstos con la naturaleza. En correspondencia con esto y recogiendo los vínculos existentes entre territorio y cultura, esta última integra todas las facetas y quehaceres del hombre y no se limita a los aspectos espirituales, sino que cobija lo material y por supuesto también lo espiritual.

La cultura de las colectividades étnicas y sociales comprende un conjunto de instituciones de diversa naturaleza, las tradiciones y costumbres, la producción material y las practicas tradicionales de producción y finalmente los elementos axiológicos o valores propios.

Respecto a la educación la interpretamos como ese proceso dinámico, continuo, permanente y generacional que reproduce culturas y transmite valores, lo mismo que saberes generacionales alimentadores de seres sociales que se interrelacionan y confluyen en un amplio sistema, cuyo fin primordial es configurar personas capaces de convivir social y comunitariamente.

Es un espacio en donde necesariamente se produce un forcejeo, pero también una búsqueda permanente de conocimiento. Todo ello mediado por un proceso dialogal de saberes que incorpora distintas generaciones y actores mediados por unas relaciones horizontales, facilitadoras de esa magna misión como es educar para forjar hombres que desde perspectivas científicas, asumen la tarea de aportar lo más preciado a la sociedad y en esta forma dinamizar procesos de transformación dialéctica del organismo social y dar paso a una visión amplia y multidimensional de la realidad.

De esta manera y en este ámbito de búsqueda surge la etnoeducación, como una dimensión de trabajo que permite a los pueblos la posibilidad de construir una propuesta educativa que desarrolle su identidad, se ubique en el marco de su propio proyecto de vida como pueblo y le permita proyectarse hacia abordar otros conocimientos y otras culturas. La etnoeducación se propone explorar otros espacios de las diferentes formas que tienen todos los grupos humanos de concebir el mundo, de interpretar la realidad y producir conocimientos.

La definición de la etnoeducación como una educación con los referentes socio-culturales, también comprende la realidad socio-geográfica, como es el caso del Caribe que constituye una de las regiones más importante de Colombia como un país de múltiples regiones con expresiones culturales propias. Por consiguiente, no se puede reducir el concepto de etnoeducación a una educación exclusiva para las comunidades indígenas y afrocolombianas, también involucra a otras colectividades sociales y culturas que evidencian peculiaridades originales y propias de una realidad socio-geográfica y multicultural regional.

En este contexto de pluralidad y también de globalidad, enarbolamos la cosmovisión libertaria africana y propendemos por la formación de hombres libres, sin ataduras que afecten su condición humana, respetuosos de las cosmovisiones gestadas a través de un largo proceso histórico-cultural y conservadores de relaciones armoniosas y sostenidas con la naturaleza.

La multiculturalidad y su expresión más concreta, la interculturalidad, nos enrumba por los caminos de la pluralidad del conocimiento y nos permite concebir la convivencia inspirada en principios democráticos de respeto a las diferencias, ya que entendemos que cualquier proceso identitario adquiere lógica y sentido en la diferenciación mas no en la homogenización.

Desde los anteriores presupuestos, contribuiremos a la construcción de una nación justa y democrática, dinamizada por hombres y mujeres que responden a una visión integral, de su espacio local, regional, nacional y universal, que permita elevar la calidad de vida de la pobla-

ción, superando la brecha de desigualdad en materia de necesidades básicas insatisfechas en el campo de los servicios, empleo, salud, recreación y otros, pero también en el ámbito de lo productivo, desde unas perspectivas de desarrollo sustentable, entendida como el manejo y uso de los recursos presentes en el territorio, sin poner en riesgo su existencia y garantizando su pervivencia en el futuro.

Objetivos

a) Impulsar iniciativas de investigación y formación técnica que ayuden a una mayor comprensión de la realidad de las comunidades afrocaribeñas y otras colectividades sociales, en la perspectiva de potenciar su desarrollo, mediante su participación en la vida social, económica, política y cultural del municipio y el departamento, y fortalecer su identidad étnica-cultural y su autonomía como componentes importantes de la sociedad civil.
b) Contribuir a la apropiación de un mayor conocimiento de la realidad social, económica, política y cultural del Caribe colombiano.
c) Formar hombres que respondan a una concepción libertaria de la vida, respetuosos y conocedores de la diversidad étnica y cultural que caracteriza a la nación y la región en particular.
d) Reivindicar el papel que le corresponde a las colectividades étnicas y sociales en la construcción del conocimiento, asumida éstas como sujetos y gestores de sus propios destinos, lo mismo que forjadores de su realidad.
e) Desarrollar un proceso de educación que descanse en la trilogía enseñar, aprender e investigar.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

El Instituto Manuel Zapata Olivella está amparado legalmente por la ley 70 de 1993, la ley 115 o ley general de educación, que rige la educación del país en todos los ámbitos, el decreto 114 de 1996 y la ley 1064 de 2007 y la ley 30 de 1992 o normatividad de educación superior respecto a convenios.

Estructura administrativa y de gobierno

- Asamblea General.
- Gavilaneo([2]) directivo.
- Gavilaneo académico.
- Muntus([3]):
    * Muntú de cultura, historia y sociedad.
    * Muntú de medioambiente y territorio.
    * Muntú de técnicas y tecnologías.
    * Muntú de acción social y comunitaria.

Sus autoridades, en particular los directivos, las define la Asamblea General y los representantes se eligen democráticamente, es decir, a través de elecciones. Las decisiones se toman en asamblea, y es en el gavilaneo colectivo, donde participan dos miembros de la Junta Directiva

(2) El gavilaneo es una práctica cultural afrocaribe que significa cooperación, solidaridad y articulación de esfuerzos para realizar alguna actividad económica, es sinónimo de minga y mano cambia.
(3) Muntú es la filosofía y sabiduría natural africana, propia de las sociedades primigenias del continente madre.

como son el director y el tesorero, el representante de los estudiantes y docentes donde se ejecutan cotidianamente las decisiones de la asamblea.

El instituto se financia principalmente con las becas de comunidades negras contempladas en el artículo 40 de la ley 70 de 1993. También se financia accediendo a créditos condonables de educación superior (ACCES) del Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), como entidad crediticia del Estado, con los proyectos que gestiona, los servicios que ofrece a través de diplomados, seminarios y talleres y los aportes de los estudiantes para cubrir el otro porcentaje de la matrícula.

Breve historia de la experiencia

Desde hace muchas décadas se gestan distintas iniciativas dirigidas ha desarrollar un proceso educativo acorde a las exigencias del momento y la racionalidad de los sectores populares o subalternos e igualmente incorporar la investigación en el ejercicio docente y en muchas prácticas culturales de tipo comunitario. Todas ellas se enmarcan en el propósito de superar la brecha existente entre la práctica docente repetitiva, monótona y desprovista de cualquier interés por producir un mayor conocimiento de la realidad educativa y cultural en que estamos inmersos.

Muchas de estas experiencias fueron iluminadas por los aportes importantes de la corriente investigativa denominada Investigación Acción-Participativa (IAP), la pedagogía de Paulo Freire que surge precisamente como una ruptura con la forma como se abordaban los procesos investigativos, los cuales no tenían en cuenta los sujetos reales de la misma y no generaban impactos transformadores evidentes.

En ese contexto, en las postrimerías de los años 1970, en comunidades barriales de Cartagena y rurales como Palenque y Marialabaja, irrumpen proyectos de alfabetización y educación de adultos que poco a poco adquieren una dimensión importante y se convierten en un referente digno de tener en cuenta en experiencias educativas que propendan a la recuperación y fortalecimiento de la identidad.

Con el correr del tiempo, estas experiencias se articulan con dinámicas comunitarias que preocupadas por la suerte de los pueblos afrodescendientes en el Caribe y en el ámbito nacional en general, incorporan en sus planes de educación líneas temáticas históricas, antropológicas, filosóficas y sociológicas, que configuran procesos sostenidos de formación factibles de ser formalizados.

Este discurrir se fortalece con intercambios entre distintas comunidades, principalmente indígenas, que ayudan a delinear la necesidad de una educación acorde con la cultura, cosmovisión, sentir y actuar de los pueblos negros. En ese marco durante los años 80 surge la experiencia etnoeducativa de Palenque y parcialmente en otras comunidades afrodescendientes a nivel nacional.

En los inicios de los años 90, cuando se suscribe un convenio con la Universidad Javeriana que permite el desplazamiento de dos docentes importantes de esta institución y fruto de un trabajo permanente durante un año, se establecen las líneas generales del método de consulta a la memoria colectiva. Luego este convenio, a través de la Corporación para el Desarrollo de las Comunidades Afrocaribeñas "Jorge Artel", se hace extensivo a la Universidad del Atlántico.

El convenio con la Universidad Javeriana comprendió la vinculación de algunos dinamizadores comunitarios a la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, específicamente en los programas de Historia y la presencia en la comunidad de dos docentes-investigadores, quienes durante tres años (1991-1994) realizaron una investigación con la comunidad palanquera, te-

niendo como propósito fundamental la construcción de un método basado en la consulta a la memoria colectiva.

En el caso de la Universidad del Atlántico, se suscribió un convenio en el año 1998, el cual incluyó el desarrollo de distintas actividades académicas, científicas e investigativas en el campo educativo tendientes al intercambio de experiencias y al desarrollo de programas culturales con las comunidades afro del Caribe. Igualmente, incluyó el desarrollo de actividades de capacitación dirigidas a elevar el nivel teórico-metodológico de los trabajadores comunitarios, trabajadores de la cultura y docentes en general. Entre estas actividades es importante destacar la realización durante el primero y segundo semestre del año 2000 del I y II Diplomado en Gestión Cultural con énfasis en Etnoeducación, el cual contó con la participación de 150 personas de distintos quehaceres y prácticas sociales.

En el mismo año de 1998, el Palenque Regional Ku Suto, realizó una reunión regional en Puerto Colombia, donde se tomó la decisión de trabajar por la constitución de una universidad como centro de educación superior que aportara al conocimiento desde las perspectivas afrocaribes. La rica experiencia de este diplomado, permitió que durante el año siguiente, es decir, 2001, se realizaran varios diplomados en Etnoeducación e Interculturalidad que afianzaron desde el punto de vista pedagógico el trabajo que se realizaba.

Con la experiencia acumulada durante los diplomados y los innumerables talleres, seminarios y eventos de capacitación realizados en el contexto del Proceso de Comunidades Negras (PCN)([4]) con el propósito de conocer mejor nuestra realidad y en particular los derechos étnicos-culturales como afrodescendientes, en el año 2002, se toma la decisión de materializar la idea de universidad propia, mediante la constitución del Instituto Manuel Zapata Olivella, como iniciativa educativa transicional que debe desembocar en una institución de educación superior con sede principal en Marialabaja por su importancia socio-económica, demográfica, geográfica e histórica. Es así como el año siguiente arrancamos con los programas de Técnica en Sistemas y suscribimos el convenio con la Corporación Educativa del Norte (CORPONORTE), para desarrollar otros programas técnicos como enfermería y secretariado. Igualmente, arrancamos el convenio con la Universidad de La Guajira para ofrecer la licenciatura en Etnoeducación con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, asimismo continuamos con los diplomados que se intensifican en el año 2005, cuando se convoca al primer concurso etnoeducativo en el país.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

El 95% de los estudiantes es afrodescendiente, el 2% indígena y el resto mestizo. El 80% recibe beca que se utiliza en un 50% para costear la matrícula y otro 50% para manutención. En cuanto a los docentes, contamos con 18 docentes, los cuales en un porcentaje de 50% está ubicado y procede de Cartagena y el restante de Marialabaja, 16 de estos docentes, son afrodescendientes. Impera una modalidad de enseñanza donde se combina el trabajo de aula, con el de campo y las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes en distintas instituciones de la comunidad, todo cruzado transversalmente por la investigación.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje, se utiliza fundamentalmente la lengua palenquera, el castellano y en menor expresión el inglés y el *wayunaiti*, o lengua *wuayu,* los cuales se articulan al uso de saberes tradicionales en el campo de la medicina tradicional, música y artesanía preferiblemente. Para mejorar la calidad del proceso educativo en estos momentos

(4) EL PCN es una de las expresiones más importante del movimiento social afrocolombiano y entre sus haberes destacamos ser los gestores de la ley 70 de 1993 y la construcción de un discurso entorno a los derechos territoriales, ambientales y etnoeducativos de los pueblos afrodescendientes en Colombia, su base organizacional está constituida por palenques regionales.

se tramita, ante el Ministerio de Cultura, el proyecto de Centro de Documentación, Biblioteca y Archivo del Instituto, que se convierte en una herramienta útil para la actividad académica y el desarrollo de la comunidad como tal. Por ahora nos servimos de una pequeña biblioteca que se constituyó por iniciativa propia y el aporte del Proceso de Comunidades Negras. Desde el punto de vista de la producción, publicamos los siguientes libros: *Perspectivas de la Etnoeducación en el Caribe* (Cartagena: Editorial Alpha, 2005), cuyos autores son Dorina Hernández Palomino, Rutselly Simarra y Rubén Hernández Cassiani; *Procesos históricos culturales,* cuyo autor es Rubén Hernández; *Léxico palenquero* (Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella, 2008), cuyos autores son Rutselly Simarra, Juana Pabla Pérez y Regina Miranda; *Palenque: Historia libertaria, tradición e identidad* (Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella, 2008), cuyos autores son Rubén Hernández, Jesús Natividad Pérez. Los estudiantes del instituto proceden en un 90% de la subregión de los Montes de Maria y un 10% de los pueblos aledaños a ésta, en otras palabras todos están ubicados en el corredor central, carretera troncal de occidente, del departamento de Bolívar, región Caribe.

Los aportes al desarrollo local, regional y nacional son indiscutibles ya que todo lo que existe en materia etnoeducativa, con sus consolidados en estos últimos años, es fruto del trabajo del instituto, el reconocimiento de Palenque como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad también se nutrió de sus valiosos aportes. También el posicionamiento de importantes espacios de reflexión como: Foro Regional Etnoeducativo, Foro Permanente Pluralidad Ciudadana, Escuela de Ciudadanía, Participación y Liderazgo. Asimismo aportó a la construcción de espacios comunitarios de participación, como las mesas de trabajo gavilanes, desde los cuales se incide en la discusión de los planes de desarrollo y las proyecciones territoriales de la región Caribe como entidad territorial con autonomía y gobierno propio, representan aportes valiosos para el empoderamiento de las colectividades afrodescendientes.

Alcances y logros

Los más importantes alcances y logros están relacionados con el fortalecimiento de la identidad cultural de una población como Marialabaja afectada seriamente por problemas de autoreconocimiento, pero igualmente se reafirmó aun más la fuerte identidad palenquera. En lo educativo estrictamente constituimos una opción para muchos jóvenes que terminan su bachillerato y no tienen posibilidades de continuar su educación técnica o superior.

Necesidades insatisfechas

Indiscutiblemente, estamos sedientos de mejores condiciones para dedicarle el tiempo que se merece al proyecto de vida que encarna esta iniciativa, dedicándole más tiempo a la investigación, pero también a la planeación acorde al grado de desarrollo de los derechos de los pueblos afrodescendientes y otras colectividades sociales, con sus proyecciones inmediatas y mediatas.

Reflexiones de aprendizaje

Afianzamos la convicción de la integralidad y riqueza cultural de nuestros pueblos y la posibilidad real de conocer más la sabiduría ancestral que encierra, para lo cual se necesita ganar en trabajo colectivo académico y una férrea articulación con las dinámicas sociales comunitarias que constituyen la principal fuente de enriquecimiento del conocimiento en franco diálogo con otros saberes.

Obstáculos y recomendaciones

Los mayores obstáculos son económicos y administrativos ya que es una institución que no cuenta con ningún respaldo presupuestario por parte del Estado, aunque depende fundamentalmente del fondo de becas del ICETEX, como entidad crediticia del Estado. En ese sentido, las condiciones económicas de la población no permite acudir a la autofinanciación propiamente dicha. Esta situación económica, afecta las condiciones administrativas, por cuanto éstas se soportan fundamentalmente en la voluntad y compromiso comunitario de los directivos, quienes no pueden dedicar todo el tiempo a su gestión. Por consiguiente una de las recomendaciones pertinentes es acompañar la exigencia del movimiento social para que se cumpla con lo previsto en la ley 70 de 1993, que establece la obligación del Estado de financiar las instituciones de educación de las comunidades afrocolombianas. En ese mismo orden se ubica la exigencia de políticas públicas de educación técnica y superior para el fortalecimiento de las dinámicas identitarias y la interculturalidad en particular. Igualmente, consideramos necesario fortalecer las perspectivas pedagógicas, desde los horizontes de las pedagogías propias, como también desde el punto de vista de la interculturalidad, para que fluya el diálogo entre las culturas y se fortalezca el principio de convivencia soportada en las diferencias. Como complemento de lo anterior, se requiere de un plan de ajuste infraestructural, logístico y de medios didácticos permanentes, de tal manera que tengamos mejores condiciones para realizar el trabajo que nos concierne y responder a las cambiantes exigencias del momento.

Para labrar los caminos que posibilite este fortalecimiento pedagógico se requiere mayor articulación con los procesos etnoeducativos en los niveles básicos y medio, generándose de esta manera la necesaria complementariedad, redistribución y retroalimentación en todo el quehacer educativo.

Ecuador

La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *"Amawtay Wasi"* (Ecuador)

Luis Fernando Sarango (*)

Datos descriptivos básicos

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi([1])" fue creada mediante Ley nº 2004-40 del 28 de julio de 2004 expedida por el H. Congreso Nacional y publicada en el Registro Oficial nº 393 del 5 de agosto de 2004.

En la siguiente tabla nº 1 se pueden ver los programas de formación que ofrece tanto en el área de educación formal: pregrado y postgrado, como en el área de educación informal: comunidades de aprendizaje.

Tabla nº 1: Programas de formación ofrecidos en el área de educación formal y en el área de educación informal

Áreas	Niveles	Temática	Título	Semestres/Créditos
Educación Formal	Pregrado	Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral	Arquitecto	10 semestres
		Agroecología	Ingeniero	10 semestres
		Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural	Licenciado	8 semestres
	Postgrado	Investigación Intercultural	Diploma Superior	16 créditos
Educación Informal	Promotores	Agroecología y Liderazgo	Promotor	3 semestres
		Liderazgo y Turismo Comunitario	Promotor	3 semestres
		Comunicación Intercultural y Comunitaria	Promotor	2 semestres

Fuente: elaboración propia

Unidades componentes de la experiencia:

Las unidades donde se viene desarrollando la actividad académica son: Sede Principal "Conocoto", Quito D.M. (Arquitectura); Centro Universitario Intercultural (CUI), Comunidad "El Prado", parroquia Ayora, cantón Cayambe, provincia de Pichincha (Agroecología).

Número aproximado actual de estudiantes y de docentes:

El número actual de estudiantes en el nivel de pregrado es: 156.

El número actual de estudiantes en el nivel de postgrado es: 31.

(*) Rector, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasy". rector@amawtaywasi.edu.ec. [Esta información debe ir como pie de página en la 1ra página del texto, con la llamada del asterisco que la asocia con el nombre del/la autor/a]

(1) Amawtay Wasi, en runa shimi o kichwa significa casa de la sabiduría. Sede principal "Conocoto", oficina administrativa, Montufar No. 630 entre Espejo y Chile, Ciudad de Quito D.M., provincia de Pichincha, Ecuador.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

El número actual de estudiantes en el nivel de promotores es: 70.
El número actual de docentes en el nivel de pregrado es: 16.
El número actual de docentes en el nivel de postgrado es: 10.
El número actual de docentes en el nivel de promotores es: 8.

Porcentaje de estudiantes y docentes indígenas:

El porcentaje de estudiantes indígenas es el 90% y el de docente es el 60%.

Lenguas en que se trabaja en la institución:

A nivel administrativo prevalece la lengua castellana y a nivel de los procesos de aprendizajes aquellos docentes indígenas que dominan su lengua materna, imparten clases en su lengua propia. Así el caso de los shuar en la provincia de Morona Santiago y los saraguros en Tenta, provincia de Loja.

Requisitos y mecanismos de ingreso:

Requisitos de ingreso a las carreras de pregrado: certificado de inscripción, solicitud de matrícula dirigida al rector, título de bachiller debidamente notariado, certificado médico, tres fotos tamaño carné, documentos personales.

Los requisitos para cursos de postgrado son similares, con la diferencia de que el título debe ser de tercer nivel.

Los requisitos de ingreso a los cursos de comunidades de aprendizaje son: solicitud dirigida al rector, certificado médico, tres fotos tamaño carné, certificado de último año de estudios, documentos personales.

Para el caso de los aspirantes a las carreras de pregrado, previamente deben inscribirse conforme a las convocatorias realizadas por los medios de comunicación y por intermedio de las organizaciones indígenas a nivel provincial. Terminado el plazo de inscripción, el Vicerrectorado Académico realiza el proceso de admisión y se notifica a los interesados que han sido admitidos como estudiantes de la universidad y que por lo tanto dentro de un plazo determinado pueden proceder a matricularse en debida forma. No hay examen de ingreso por el momento.

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *"Amawtay Wasi"*, es una institución de educación superior reconocida por el Estado ecuatoriano mediante Ley de Creación nº 2004-40 del 28 de julio de 2004 expedida por el H. Congreso Nacional y publicado en el Registro Oficial No. 393 del 5 de agosto de 2004. Forma parte del Sistema de Educación Superior, pues su Estatuto Orgánico fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP)([2]), el 30 de noviembre de 2005.

En virtud de la Ley de Creación y del Estatuto Orgánico, la universidad está facultada para otorgar títulos, diplomas y certificaciones a todo nivel, con excepción de títulos de cuarto nivel, los cuales podrán ser otorgados después del 5 de agosto del año 2009, fecha en la que se cumplirán cinco años de creación de la universidad([3]).

Siendo así, los títulos del curso de diplomado superior en Investigación Intercultural los otorgará la Universidad Central del Ecuador con base en un convenio suscrito entre esta universidad y la Universidad Intercultural *"Amawtay Wasi"*.

(2) www.conesup.net
(3) En la Ley de creación de la universidad, en su Disposición Transitoria Tercera dice: "TERCERA: La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi", no podrá ofertar cursos de postgrado durante los próximos cinco años".

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" tiene como visión general "el sueño de un tejido vivo que entretejemos en la interculturalidad cósmica". Su misión es "contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural".

Grandes y varias son las necesidades de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas a los que la universidad trata de atender en la actualidad. Hay una falta de atención de los poderes centrales en lo referente a los servicios básicos, hay falta de infraestructura educativa y de vías de comunicación y acceso especialmente a las comunidades indígenas de la Amazonía, sitios a los cuales se llega sólo mediante un vuelo en avioneta. Una paradoja real, la Amazonía provee de petróleo al Estado, pero las condiciones básicas de vida de sus habitantes son totalmente desatendidas.

La universidad adoptó el nombre de "intercultural" para dar, ante todo, un mensaje a la sociedad ecuatoriana en general de que sus reivindicaciones no son sólo y exclusivamente para Pueblos Indígenas, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador. Si bien la "interculturalidad" entendida desde una visión originaria es un ideal que se encuentra construyéndose, es necesario entonces que las diferentes sociedades empiecen a cultivar nuevas relaciones societales basadas en el respeto al otro/otros pero con equidad.

La universidad se llama "de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas" en razón de que la iniciativa de su creación, su concepción filosófica y metodológica surge de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, pero que de ningún modo quiere decir que es exclusiva o sólo para indígenas. La Universidad Intercultural *Amawtay Wasi*, recupera un espacio para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas en el quehacer académico, recupera la identidad histórica de nuestros pueblos que los mestizos han venido renegando y proyecta hacia todas las sociedades un enfoque intercultural en el desarrollo de los aprendizajes.

Quizás es necesario parafrasear una vez más, la misión de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi: "Contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural".

No puede ser de otra manera, su misión y su trabajo apunta a contribuir al mejoramiento del país y sociedad nacional formando talentos humanos, no necesariamente profesionales para el mercado, pero dentro del paradigma educativo y filosófico de los Pueblos Originarios a efectos de que comprendan la importancia suprema de la armonía entre el ser humano y la Madre Naturaleza, concepción del mundo diametralmente opuesta a la de occidente que ve a la naturaleza como "peligro constante" por lo que se ven obligados a "dominarla".

Igualmente, frente al "desarrollo" entendido para occidente como la acumulación material del dinero y el consumismo indiscriminado que transforma al mundo en un gran basurero, la Universidad trata de recuperar el sentido de la vida de sus ancestros y que se basa en el Bien Vivir Comunitario, entendido este en la realización material y espiritual del individuo-comunidad. Bien Vivir Comunitario o digamos "vivir a plenitud" en un sentido

más ético que material, es éste el fundamento que permitirá la construcción y posterior materialización del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *"Amawtay Wasi"*, se constituye como una institución educativa particular, autofinanciada, de derecho privado, con personería jurídica, sin fines de lucro, descentralizada y con autonomía académica, administrativa y financiera. Es una universidad comunitaria filosóficamente hablando desde los Pueblos Originarios, aunque esta figura no existe en la legislación nacional ecuatoriana.

La estructura de gobierno de la Universidad Intercultural "Amawtay Wasi" se caracteriza por su forma organizativa de pirámide trunca que proyecta el sentido de una organización de abajo hacia arriba, que la sumatoria organizada de colectivos pequeños estos constituyen un colectivo grande llamado universidad.

Los órganos colegiados de gobierno son: Consejo Universitario, Consejo Ejecutivo, los Centros del Saber: *Kawsay* o de la Vida; *Ushay Yachay* o de la Interculturalidad; *Ruray Ushay* o de las Tecnociencias para la vida; *Munay Ruray* o del Mundo Vivo; y, *Yachay Munay* o de las Cosmovisiones.

Las autoridades principales son: Rector, Vicerrectores Académico e Investigación y Administrativo Financiero, Coordinadores de los Centros del Saber y el Secretario General.

Las autoridades de la Universidad Intercultural *Amawtay Wasi*, se escogen y se designan mediante un régimen de elecciones internas de la universidad y que consta en su Estatuto Orgánico.

Las autoridades de esta universidad rinden cuentas a dos instancias a la vez. Por el lado formal estatal se encuentra sujeta las regulaciones del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). Por el lado no formal o comunitario, las autoridades rinden cuentas a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y al Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI), en sus calidades de instituciones patrocinadoras para la creación de la universidad. En el caso de la CONAIE, en el marco de los congresos que se celebran cada tres años, analiza de manera pública los informes presentados por el Rector y otras autoridades.

La Universidad Intercultural *Amawtay* Wasi se autofinancia conforme al mandato del estatuto orgánico. A veces obtiene apoyos puntuales de entidades estatales como el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), u obtiene donaciones de instituciones no gubernamentales internacionales y nacionales.

Breve historia de la experiencia

En la creación de la Universidad Intercultural *"Amawtay Wasi"* actuaron como patrocinadoras la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI).

Es importante resaltar que en el trabajo de sistematización, presentación de la propuesta ante el CONESUP, y su consiguiente implementación de las trazas o caminos (carreras), siempre hubo y hay un equipo intercultural e interdisciplinario compuesto por indígenas y mestizos ecuatorianos, incluido extranjeros, quienes haciendo un trabajo voluntario o

minka han hecho posible el inicio del funcionamiento de la universidad.

Creemos que es justo que mencionemos aquí el apoyo brindado, incluso desde antes de la legalización de la universidad, por parte de PROGRESSIO antes Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID) de Inglaterra, de la Cooperación Suiza (SWISSAID) de Suiza, Fundación Ecologistas (ECOLNET) de Italia, CARE Internacional sede Ecuador, Proyecto HEIFFER del Ecuador, Fundación Centro de Investigaciones CIUDAD, entre otros.

En los últimos tiempos hemos obtenido apoyo económico para reparar aulas de la sede principal de Conocoto y para adquirir una plataforma virtual por parte del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (CODENPE). En el mismo CODENPE, hay un proyecto llamado "Proyecto de Fortalecimiento de los Municipios en Territorios Indígenas (FORMIA)" que con fondos de la Cooperación Belga y Española han becado a 30 estudiantes del diplomado superior en Investigación Intercultural que se viene desarrollando en convenio con la Universidad Central del Ecuador. Se debe tomar en cuenta que los 31([4]) estudiantes del curso de postgrado serán los nuevos docentes de la universidad.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Desde la creación de la universidad se han matriculado 90 estudiantes del área de comunidades de aprendizaje. En pregrado, puesto que iniciamos esta actividad en octubre de 2007, se han matriculado 160 estudiantes. En el curso de postgrado o diplomado superior en Investigación Intercultural que también se inició en octubre de 2007, tenemos 31 estudiantes.

La edad promedio de los estudiantes de comunidades de aprendizaje es de 30 años. La edad promedio de los estudiantes de pregrado es de 25 años, y la del curso de diplomado superior es de 40 años. En todos los cursos hay muy pocas mujeres, estarán participando en un 10% aproximadamente. Es muy curioso ver que en el caso de la Nacionalidad Shuar en los cursos de comunidades de aprendizaje, hay un alto porcentaje de estudiantes mujeres.

Aún no tenemos egresados en el área de educación formal, pregrado y postgrado. Pues los cursos recién se han iniciado en octubre de 2007.

El porcentaje de estudiantes indígenas es el 90%.

Los estudiantes de la carrera de Arquitectura que se ha iniciado en Conocoto, Quito D.M., en su mayoría son no indígenas del cantón Rumiñahui, de la ciudad de Quito y sus alrededores y hay un Shuar de Morona Santiago y un *Saraguro* de la provincia de Loja. Los estudiantes de la ingeniería en Agroecología son en su mayoría indígenas y campesinos del cantón Cayambe, provincia de Pichincha.

Todos los estudiantes de la Universidad Intercultural *"Amawtay Wasi"* todos reciben una beca parcial (70 dólares estadounidenses por semestre) por parte de la misma universidad. Las organizaciones de base se encuentran haciendo las gestiones del caso ante organismos como el CODENPE – Proyecto FORMIA para obtener becas a favor de estudiantes indígenas. Algunos han optado por el préstamo educativo que ofrece el Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE).

En el caso de los 31 estudiantes del diplomado superior son beneficiados con una beca total por parte del proyecto FORMIA, que asciende a la cantidad de 1.000 dólares estadounidenses por persona.

El número total de docentes de la universidad actualmente asciende a 34, de los cuales un 60% son indígenas.

(4) Son 30 los estudiantes becados, pero una estudiante ha pagado personalmente el costo del curso. En total entonces son 31 los estudiantes del diplomado.

La universidad ha desarrollado una modalidad llamada *integral*.

> "La modalidad integral involucra diversas dinámicas y modalidades convencionales para construir el conocimiento. El eje articulador a partir del cual se entreteje el aprendizaje, durante todo el desarrollo formativo, son los emprendimientos y las investigaciones; adicionalmente el proceso es apoyado por un conjunto de módulos informativos y acompañado por varios conversatorios". (UIAW, 2007: 2)

Todos los Módulos Informativos de las Cuestiones Problémico Simbólicas (CPS) pueden ser tratados en lengua materna o indígena, dependiendo del número de estudiantes hablantes en esas lenguas.

El diseño curricular de la Universidad Intercultural *"Amawtay Wasi"* trata de otorgar un sitio muy importante a los saberes tradicionales indígenas. Es por esta razón que toda traza o camino en los diferentes niveles y áreas, debe contemplar tres Ciclos del Conocimiento que son:

a) *Runa Yachay*: ciclo del conocimiento ancestral (semestres 1, 2 y 3).
b) *Shuktak Yachay*: ciclo del conocimiento de los otros (conocimiento occidental) (semestres 4, 5 y 6).
c) *Yachay Pura:* ciclo del conocimiento intercultural (semestres 7, 8, 9 y 10)

La Universidad Intercultural *"Amawtay Wasi"* como hemos dicho, aun no tiene egresados en trazas o caminos/carreras de pregrado, pero sí los hay del área de comunidades de aprendizaje, especialmente de los cursos de Liderazgo y Agroecología. Se sabe que un gran porcentaje de estos promotores actualmente se encuentran trabajando para su organización provincial, algunos de ellos se encuentran prestando servicios para organizaciones no gubernamentales (ONG), ecologistas y varios de ellos continúa con su emprendimiento propio que consiste en producir por ejemplo hortalizas sin el uso absoluto de agroquímicos.

Estos lugares de trabajo corresponden plenamente con lo planeado al momento de crear la universidad. Una de nuestras metas es capacitar emprendedores comunitarios, gestores que apoyen el proceso organizativo de base vinculado a la producción agroecológica y también incidir con su conocimiento originario en las ONG, que trabajan en los sectores rurales.

La Universidad Intercultural *"Amawtay Wasi"*, así como todas las universidades legalmente reconocidas por el Sistema de Educación Superior, está sujeta de acuerdo a la Ley a ser evaluada y acreditada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA).

La universidad, tiene el criterio que debería someterse a la evaluación y posterior acreditación por parte del CONEA, en razón de que se encuentra obligada por la ley, mas los parámetros que para el efecto tienen el CONEA, con criterios fundamentalmente occidentales, hace que esta obligación sea incompatible con la filosofía, con el sueño (visión) y la *minka* (misión) que anima a esta institución.

Para responder a esta necesidad de evaluación y acreditación propia, que no mutile las aspiraciones filosóficas y metodológicas de esta experiencia nueva e inédita, la Red de Universidades Indígenas de Abya Yala (RUIA), que la conforman la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *"Amawtay Wasi"* (UIAW) de Ecuador, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) de Colombia y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) de Nicaragua, tiene en su agenda el acordar parámetros o estándares de calidad para evaluar y acreditar

a las universidades miembros que tienen estas características filosóficas y metodológicas *sui géneris*.

Hasta el momento se encuentra en etapa de implementación la biblioteca física de la universidad. Las condiciones de infraestructura no han permitido aún tener en pleno funcionamiento la biblioteca.

Dentro de la biblioteca hay mucho interés por que funcione un Centro de Documentación especializado en temas indígenas, así se cuenta con documentos de investigación sobre Educación Intercultural Bilingüe y productos de Investigación realizada por los propios estudiantes de las comunidades de aprendizaje, los mismos que aportan en la tarea de sistematización de los Saberes Ancestrales que de manera formal no existen.

Para resolver el problema de la falta de una biblioteca para los estudiantes, por el momento se ha obtenido la autorización respectiva para utilizar la biblioteca virtual y especializada en temas indígenas del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes - GTZ), con sede en Cochabamba, Bolivia.

No hay proyectos de investigación propiamente dichos en ejecución. Reiteramos, hay sistematización de saberes ancestrales que para la UIAW, tiene mucha importancia. Respecto de las publicaciones, hay una línea editorial que en la medida de las posibilidades económicas ha publicado tres libros: a) *Idioma del Pueblo Pukina* (P. Federico Aguiló, Quito: Imprenta del FEPP, 2000); b) *Aprender en la sabiduría y el buen vivir.* (Equipo de la UINPI-AW, Quito, Editorial Nina Comunicaciones, 2004; edición en tres idiomas: español, inglés y *kichwa*([5]); y, c) *Recuperación del espacio perdido. Liripampa. Capital Ancestral Puruhá* (Alfredo Lozano Castro, Quito, Imprenta del FEPP, 2005)([6]).

Como hemos dicho, la contribución a los objetivos nacionales e internacionales como por ejemplo los Objetivos del Milenio, es principalmente mediante la formación de talentos humanos con identidad propia. Con la formación y capacitación en áreas prioritarias que permitan responder a los problemas más emergentes de las nacionalidades y pueblos indígenas y de la sociedad en general se aporta al mejoramiento de la calidad de vida de los sectores históricamente marginados, pues el ámbito de acción de la UIAW son los sectores rurales y por lo tanto sectores menos favorecidos.

No deja de ser importante la formación política organizativa y jurídica para lograr el mejoramiento de la calidad de vida. Por lo general las universidades tradicionales tratan de separar la formación política de la técnica porque dicen no encontrar relación alguna entre éstas. Al contrario, vemos este hecho como un producto de la exagerada fragmentación de las ciencias que es inherente a la naturaleza de Occidente. Creemos un deber corregir esta anomalía y recuperar la integralidad y complementariedad de las ciencias que es natural al pensamiento originario.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Al haber obtenido la legalización de la universidad con la figura de particular, autofinanciada, que quiere decir que el estado económicamente nada tiene que ver con la educación superior indígena e intercultural, y toda vez que la universidad carece de recursos económicos y no es concebida como una empresa educativa con fines de lucro, es decir no cuenta con inversionistas, el obstáculo más grande que se ha tenido y aún se tiene, es el económico. Este factor hace lento el crecimiento o mejor dicho el cumplimiento de los objetivos. Hay una exigencia de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas por que se haga

(5) Este libro se publicó gracias al auspicio de la UNESCO Ecuador.
(6) Ver publicaciones impresas en: www.amawtaywasi.edu.ec.

actividad académica cuanto antes en sus territorios, pero las limitaciones económicas y de infraestructura demorarán este cometido.

No se ha logrado superar el problema económico y creemos que no se logrará en un mediano plazo. Los obstáculos institucionales se han superado gracias a la constancia en las gestiones, los malos entendidos se han ido esclareciendo con el tiempo y han sido los potenciales beneficiarios, las comunidades de base, quienes han dado la razón y su apoyo para continuar en la materialización de este sueño.

Anteriormente hemos mencionado a un grupo de ONG, que han venido a ser los aliados naturales en la materialización de la universidad. Así, en las etapas iniciales de la universidad, en tanto esas ONG, estuvieron trabajando con las organizaciones de base, dieron su apoyo financiero para desarrollar los cursos de comunidades de aprendizaje en Agroecología y Liderazgo, actividad que en la práctica permitió el inicio del funcionamiento de la universidad.

En este sentido, es necesario expresar nuestro reconocimiento al CONDENPE y al Proyecto FORMIA que funciona dentro del mismo CODENPE. Pues para hacer realidad el curso de diplomado superior en Investigación Intercultural, como la primera experiencia en este nivel, cuyo obstáculo principal, como era de esperarse, era el económico, ha brindado su apoyo becando a 30 estudiantes en su mayor parte indígenas de la Sierra y de la Amazonía, quienes al término de este curso serán los docentes de la universidad que seguramente coadyuvará a que llegue la actividad académica a los territorios indígenas como es el objetivo principal.

La necesidad y aspiración insatisfecha más grande es la económica. Es posible que en el momento oportuno hizo falta agotar todos los esfuerzos para lograr que el Estado ecuatoriano se comprometa a dar recursos económicos para el funcionamiento o mejor dicho para el acceso de los estudiantes indígenas a la naciente universidad. Los argumentos jurídicos sobran, no en vano se encuentran varias disposiciones constitucionales otorgando los derechos colectivos a favor de los Pueblos Indígenas([7]). Más concretamente el numeral 11 del art. 84 manifiesta que los Pueblos Indígenas tienen derecho a: "Acceder a una educación de calidad. Contar con el sistema de educación intercultural bilingüe" (Gaceta Constitucional, 1998: 26).

El desafío actual es funcionar como *universidad comunitaria* cobrando a los estudiantes un mínimo de pensiones que a su vez permita mantener a un equipo técnico y académico mínimo, pero que también no limite el acceso de los estudiantes de escasos recursos económicos. La razón de ser de la Universidad Intercultural *"Amawtay Wasi"* es el crear las condiciones necesarias para que la juventud de las nacionalidades y pueblos indígenas pueda acceder a una educación superior de calidad con una mínima inversión.

Al mismo tiempo, este desafío es una oportunidad para demostrar a la sociedad nacional en general que mediante la *minka*([8]) hay la suficiente capacidad para emprender de manera autónoma y autofinanciada en un proyecto educativo superior de largo aliento. Es así mismo una magnífica oportunidad para formar y capacitar a la juventud indígena en los más diversos campos, con pertinencia y con un enfoque desde la filosofía de *Abya Yala*. Es una oportunidad para finalmente visibilizar la vigencia de los pueblos originarios, de su

(7) Ver artículos 83 y 84 de la Constitución Política de la República en actual vigencia.

(8) Institución originaria que permite trabajar colectivamente y de manera voluntaria sin reclamar pago monetario inmediato. Esta contribución o "inversión" puede ser retribuida en el futuro con otra minka a favor del participante o como puede ser beneficiario de los bienes que produzca la minka.

pensamiento y su sabiduría.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

a) La perseverancia. Muchas de las veces tratándose de hacer realidad las reivindicaciones no se agotan todos los esfuerzos hasta ver cristalizados los objetivos que nos proponemos. A pesar de que se ha demorado un espacio de tiempo de ocho años en la legalización de la universidad, el equipo técnico que trabajó la propuesta nunca dejó de perseverar hasta lograr el sueño de contar con una universidad legalmente reconocida.

b) Un nuevo paradigma de educación. Desarrollar la propuesta de construcción colectiva de la nueva universidad, la sistematización de su filosofía y la creación de su método propio, ha dado como resultado que se pueda contar con las bases suficientes para desarrollar un *nuevo paradigma de educación* que desmonte la educación colonizadora y que tiene como fin supremo no el "desarrollo" sino el Bien Vivir Comunitario.

Recomendaciones

a) Que las instituciones gubernamentales que tienen que ver con la creación de nuevas universidades en los países donde habitan Pueblos Indígenas deberían brindar más atención y apoyo a las iniciativas de crear universidades innovadoras que en la práctica constituyen colectivos intelectuales que tratan de recuperar una identidad y dar sentido a la existencia de Nuestra América o *Abya Yala*.

b) Que nuestros Estados nación, a la luz de una abundante legislación nacional e internacional favorable que dice relación con los Derechos de los Pueblos Indígenas deben conceder apoyo financiero en las mismas condiciones que lo hacen con las universidades estatales a fin de remediar esa suerte de segregación racial patrocinada por el propio Estado y que se encuentra vigente. De nada sirve que haya marcos legales favorables a la Educación Intercultural Bilingüe, incluso recomendaciones como la del Relator Especial de las Naciones Unidas en el caso de Ecuador, pues en la práctica hay un "quemeimportismo" del Estado abonando con ello al analfabetismo y estimulando a la emigración de la juventud a Europa y Estados Unidos.

c) Que los organismos de las Naciones Unidas como la UNESCO, deben dedicar programas con enfoque a la Educación Superior Intercultural Bilingüe, para que tenga sentido el esfuerzo que hacen por hacer realidad los Objetivos del Milenio, por ejemplo. Estos organismos pueden jugar un papel muy importante como mediadores entre Estados y pueblos indígenas a fin de respaldar las iniciativas propias de educación superior que las hay muchas, inclusive algunas de ellas funcionando sin reconocimiento del ordenamiento jurídico nacional([9]).

Referencias bibliográficas

Gaceta Constitucional (1998) *Constitución Política de la República*. Quito: Asamblea Nacional Constituyente.

(9) No estamos abogando porque todas las iniciativas de educación superior se desarrollen dentro del marco legal de cada país. Ante la indiferencia consciente de los Estados, quizá sea mejor evitar la intromisión de un estado occidentalizado que desprecia nuevas iniciativas por considerarlas "de los indios", y "nada científicos". Lo que no es entendible es que hay tanta legislación favorable a los Pueblos Indígenas y ésta es simplemente letra muerta. ¿Hasta cuando?

Universidad Intercultural *“Amawtay Wasy”* (UIAW) (2004) *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Sumak Yachaypi Alli Kawsaypipash Yachaikuna / Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Quito: Nina Comunicaciones.

Universidad Intercultural *“Amawtay Wasy”* (UIAW) (2006) *Prospecto. Enseñándonos en la sabiduría y el bien vivir*. Quito: UIAW.

Universidad Intercultural *“Amawtay Wasy”* (UIAW) (2007) Traza de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural [Plan de estudios]. Quito.

La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador

Alejandro Mendoza Orellana (*)

Datos descriptivos básicos

Esta reseña se refiere a la formación, capacitación y profesionalización que la Universidad de Cuenca (UC) oferta únicamente a indígenas del país, mediante cursos en la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay, y en otras provincias con elevado número de población indígena.

Este servicio a las nacionalidades indígenas se inició en 1991 y continuó con varios programas: 6 licenciaturas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), 3 licenciaturas en Desarrollo Amazónico (LEDA), 3 programas de tecnología en Desarrollo Integral Comunitario (PROTEDIC), una maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión (MES) y un programa de Formación de Investigadores de las Culturas Amazónicas (PROFOICA). En abril de 2008 se iniciarán las licenciaturas en Ciencias de la Educación con mención en EIB, Gestión de Recursos Naturales para el Desarrollo Sustentable y Gestión Pública y Liderazgo. Los cursos de tecnología se realizaron en 2 años; los de licenciatura en 3 ó 4; la maestría, en 2. Esta última es de 4to nivel; los restantes, de 3er nivel (pregrado).

PROTEDIC y LEDA se ejecutaron en la ciudad amazónica de Puyo, provincia de Pastaza; cinco licenciaturas en Ciencias de la Educación se desarrollaron en Cuenca; la sexta, en once lugares de la amazonía; Gestión Pública y Liderazgo y Gestión de Recursos Naturales se desarrollarán en 5 provincias: 2 de la región interandina y 3 de la región amazónica; PROFOICA se desarrolla en Cuenca y en la región amazónica.

Como los programas no son hasta el momento permanentes, sino sucesivos, el número de alumnos es variable: actualmente contamos con 71 alumnos en Cuenca; en marzo se estima que habrá 480 alumnos en formación docente, 180 en Gestión de Recursos Naturales para el Desarrollo Sustentable, e igual número (180) en Gestión Pública y Liderazgo.

El ciento por ciento del alumnado es indígena; en la actualidad, el 75% de docentes son indígenas. La población afrodescendiente tiene firmado un convenio de cooperación interinstitucional, pero hasta el momento no participa de los programas.

La lengua utilizada en todos los programas es el español. Las lenguas indígenas se usan solo cuando se trata del aprendizaje o investigación de las mismas.

Hasta ahora, el cupo es limitado, por razones económicas; los requisitos para aceptar a los indígenas en los programas son: ser bilingües (español-lengua indígena) y tener el visto bueno de la comunidad u organización a la que pertenece el aspirante; estos requisitos son impuestos por las autoridades indígenas responsables de la (EIB). Los mecanismos aplicados para la selección -también por razones de cupo- son: una prueba de aptitud y una entrevista.

La UC es una institución pública fundada en 1867, reconocida oficialmente por el Estado; otorga por sí misma títulos, diplomas y certificaciones.

(*) Profesor Titular, Director Departamento de Estudios Interculturales (DEI), Universidad de Cuenca, Ecuador. mmendoza@ucuenca.edu.ec.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

Los objetivos de cada programa constan en los convenios firmados por la UC con las instituciones cooperantes: Ministerio de Educación y Cultura (MEC), MEC-Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), Consejo Nacional de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), Confederación de las Nacionalidades Indígenas Amazónicas del Ecuador (CONFENIAE), UNESCO, UNICEF, GTZ, Gobiernos de Cataluña, del País Vasco, de Finlandia, entre otras. Pueden resumirse así:

a) Mejorar la calidad educativa en la EIB, principalmente entre las nacionalidades de menor población, a través de la profesionalización y la capacitación a docentes bilingües en servicio, así como el mejoramiento de la calidad de vida de profesionales indígenas que contribuyan al desarrollo sustentable y planificado del Ecuador.
b) Incentivar el desarrollo académico y la investigación lingüística y pedagógica.
c) Redimensionar los campos de la Lingüística y la Antropología dentro de un enfoque holístico que los sitúe como componentes fundamentales para el mejoramiento de la calidad de la EIB.
d) Promover la preparación académica de profesionales capaces de generar procesos de investigación-reflexión, conceptualización y transformación en los diferentes ámbitos de la calidad educativa.
e) Contribuir a la orientación del desarrollo del país a partir del manejo sustentable de recursos naturales.
f) Contribuir a la planificación del desarrollo que garantice un buen gobierno local y nacional y el bienestar de las comunidades.
g) Formar líderes en la administración de proyectos de desarrollo sustentable de los recursos naturales de sus instituciones, gobiernos locales y del país.
h) Formar líderes en gestión pública, capaces de planificar y ejecutar políticas públicas en los gobiernos locales y nacional, en el contexto de la modernización, descentralización y fomento municipal.
i) Mejorar la calidad de vida de las familias y comunidades, formando profesionales con identidad, críticos y propositivos ante la realidad social existente.
j) Llegar a las comunidades con una visión de su propio desarrollo, mediante estrategias de fortalecimiento cultural, político, organizacional, económico, ambiental, religioso y otras.
k) Formar investigadores de las culturas amazónicas procedentes de las comunidades indígenas a fin de que investiguen sus manifestaciones culturales desde su propia cosmovisión.

Los siguientes objetivos se han planteado en función de las necesidades sentidas por las poblaciones indígenas, a saber:

a) En lo educativo: ampliar la cobertura de la EIB a todas las comunidades, en especial a las que no habían sido atendidas en este campo; capacitar y profesionalizar a los indígenas que, voluntariamente o con salarios inferiores al mínimo establecido y con la sola mística de servicio a sus comunidades, prestaban y siguen prestando sus servicios como docentes. Esta capacitación implica: dotación de conocimientos adecuados a los programas del Modelo del Sistema de Educación Bilingüe (MOSEIB); dotación de conocimientos y destrezas metodológicas para la enseñanza-aprendizaje; fomento y desarrollo de la identidad

de los pueblos indígenas con contenidos culturales propios desde su propia cosmovisión. Meta última de lo dicho: mejorar la calidad educativa de la EIB para que sus beneficiarios se inserten dignamente y en igualdad de condiciones en las esferas sociales, políticas, económicas y culturales del país.

b) En lo cultural: descubrir y valorar las expresiones culturales indígenas, implícitas o explícitas en sus lenguas, literatura, historia, tradiciones, leyendas, mitos y, en general, en su cosmovisión; fomentar la comprensión y respeto de las culturas como medio de fortalecer el sentimiento y práctica de la interculturalidad y de propiciar la cultura de la paz; fortalecer el respeto a la naturaleza y el manejo de los recursos naturales para lograr un desarrollo sustentable y sostenible, con sentimiento ecológico.

c) En lo investigativo: formar investigadores a fin impulsar la investigación de las manifestaciones o expresiones culturales de los pueblos desde su especial forma de percibir y concebir el mundo, es decir, desde dentro, desde su cosmovisión, como medio de valorarlas y de fortalecer la identidad.

Las expresiones “intercultural” e “indígena” compendian los principios o lineamientos que guían los programas que la UC ha diseñado para la formación de los indígenas del país. En efecto, su meta fundamental es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas mediante el fortalecimiento de la calidad educativa de la EIB. Busca este fortalecimiento brindando capacitación y profesionalización a los docentes indígenas en la convicción de que esto mejorará la educación de la niñez y juventud y contribuirá al desarrollo de los pueblos históricamente marginados. El cumplimiento de esta meta sería insuficiente si no conduce a que las culturas indígenas y no indígenas del país se conozcan, comprendan y respeten mutuamente, en un ambiente de solidaridad, equidad, armonía y paz: en un clima de sentimiento y práctica de la interculturalidad.

Guiada de estos principios, la UC busca contribuir al bienestar de la sociedad nacional, convencida de que sólo la educación libera a los oprimidos, favorece el desarrollo humano y coadyuva a la comprensión de los pueblos y al establecimiento de la paz. Para ello, con las autoridades indígenas responsables de la EIB, formula y ejecuta programas de formación docente en EIB y otros que propician el desarrollo social, económico y político como PROTEDIC, LEDA, Gestión de Recursos Naturales para el Desarrollo Sustentable, Gestión Pública y Liderazgo y PROFOICA.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La Constitución Política de la República del Ecuador declara que: “El sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conforme a la diversidad del país” (art. 68) y garantiza “el sistema de educación intercultural bilingüe” (art. 69). En el art. 75 establece que las funciones principales de las universidades serán “la investigación científica, la formación profesional y técnica, la creación y desarrollo de la cultura nacional y su difusión en los sectores populares, así como el estudio y el planteamiento de soluciones para los problemas del país, a fin de contribuir a crear una nueva y más justa sociedad ecuatoriana”. Declara también que “Las universidades […] serán personas jurídicas autónomas sin fines de lucro, que se regirán por la ley y por sus estatutos”. En virtud de estas normas y de su autonomía la UC ha creado todas las experiencias o programas destinados exclusivamente para indígenas.

De acuerdo con la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas y el Estatuto de la UC, la máxima autoridad de la universidad es la Asamblea Universitaria, seguida por el Consejo Universitario, del cual dependen los demás organismos: Consejo de Planificación, Faculta-

des, Institutos, Departamentos, Centros y Programas. Los programas para la formación de indígenas en el nivel superior tienen el aval académico de la facultad respectiva (según la temática o carrera), aval que se confiere previo estudio y recomendación de los proyectos por el Consejo de Planificación (encargado de "coordinar y controlar la planificación y ejecución de las actividades académicas y las que se relacionen con ellas") y la aprobación del H. Consejo Universitario.

Las autoridades (Rector, Vicerrector, Decanos, Subdecanos) son elegidas por votación de docentes, estudiantes y representantes de los trabajadores y miembros de la administración. Los directores de Departamentos Universitarios (Informático y de Estudios Interculturales) son nombrados por el Rector; los de los Departamentos de las Facultades, por los Consejos Directivos; rinden cuenta de sus actividades a las respectivas autoridades nominadoras.

Desde 1991 los programas se han financiado con fondos provenientes de los organismos comprometidos con la EIB y, en general, con la formación indígena: GTZ, UNICEF, MEC, MEC-BID, DINEIB, IBIS-Dinamarca, CONAIE, CODENPE; de los Gobiernos de Finlandia y Cataluña; próximamente, en nuevos programas, con la Universidad del Gobierno del País Vasco y DINERS Club.

Breve historia de la experiencia

En 1987, representantes de algunas organizaciones indígenas, el Asesor y Representante de la GTZ ante el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI-GTZ), Matías Abraham, y la doctora Ruth Moya, iniciaron las conversaciones con las autoridades de la UC (Teodoro Coello Vázquez, rector, Edgar Rodas A., vicerrector, y Francisco Olmedo, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras), para crear un programa de profesionalización destinado a los docentes de la EIB. En reuniones continuadas en Quito y en Cuenca, se estudió el Proyecto "Programa Andino de Formación de Recursos Humanos para la Educación Bilingüe e Intercultural" y se afinaron los detalles concernientes a las responsabilidades de las partes comprometidas. A fines 1990, la Dra. Ruth Moya, representantes de la DINEIB, la CONAIE, la GTZ y quien escribe estas letras, en representación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UC, realizaron los ajustes necesarios al proyecto, el mismo que luego fue aprobado por esta Facultad, el Consejo de Planeamiento y el Honorable Consejo Universitario: nació así, en mayo de 1991, la primera licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB) -cuya duración tendría diez meses- con el aporte económico de la GTZ que firmó, para el efecto, un convenio de cooperación con la UC y el MEC del Ecuador. En noviembre de 1992 se inició otro programa -esta vez de dos licenciaturas de duración de 15 meses cada una- que fue ratificado en el convenio firmado el 14 de mayo de 1993 entre la Universidad, el MEC, UNICEF y UNESCO.

En el convenio del 4 de abril de 1998, al que se suma el MEC-BID, la UC se compromete a la ejecución de dos licenciaturas en EIB (LAEB 2), de tres años de duración cada una, cuyos destinatarios fueron docentes indígenas de escuelas y colegios del sistema de EIB y de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB).

El 25 de junio de 2002 el Honorable Consejo Universitario aprueba el proyecto de Creación del Departamento de Estudios Interculturales (DEI) como Organismo Coordinador de trabajo académico de las Unidades Académicas y de las Facultades. En el documento de creación se priorizan, entre otras, las siguientes áreas de intervención: cultura e interculturalidad, comunicación intercultural, lingüística y lenguas ecuatorianas, género y características etnográficas, manifestaciones culturales y ecología, ciencias y artes ancestrales, organización y políticas socioculturales.

En noviembre de 2002 se inicia el Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (PLEIB) en cumplimiento del convenio firmado por la UC, en junio 11 de 2002, con la DINEIB, la CONAIE y el IPIB-Canelos para la ejecución de una licenciatura para los docentes indígenas de la amazonía, los *awá* de Carchi y los *chachi* de Esmeraldas. Este programa se desarrolló en 11 Centros de Desarrollo Curricular (CDC) con la modalidad presencial, en cuatro años, con el apoyo económico de IBIS-Dinamarca y la CONAIE, y se graduaron en él 269 docentes indígenas.

El 28 de noviembre de 2004, con la firma del convenio entre la UC, la DINEIB, la GTZ, el CODENPE y el IPIB-Quilloac se inicia el Programa Universitario del Sistema de EIB para la Construcción de la Paz (PUSEIB-paz) en el que se acuerda la ejecución de licenciaturas en Ciencias de la Educación, Gestión de Recursos Naturales, Gestión Pública y Liderazgo (éstas se iniciarán en abril de 2008), y cursos de diplomado, especialista y de maestría. En estos días está en ejecución, dentro de este programa, la maestría en Educación Superior (MES) que titulará a 38 participantes indígenas.

El 31 de octubre de 2006 la UC firma un convenio marco con la DINEIB y UNICEF cuyo objetivo es "Establecer una alianza interinstitucional orientada a producir investigaciones aplicadas a la EIB en la amazonía en coordinación con la DINIEB, que apoyen los procesos de EIB en general y el desarrollo de los componentes producción de materiales y formación docente definidos en el proyecto regional EIBAMAZ". En virtud de este convenio actualmente, en el DEI, se está desarrollando el PROFOICA al que asisten como alumnos 33 miembros de las culturas amazónicas ecuatorianas *kichwa, shuar, chuar, waorani, cofán* y *sápara*.

En el convenio del 5 de julio de 2007 firmado con la DINEIB, la CONAIE, el IPIB-Canelos y la Federación de Centros Awá del Ecuador se acuerda desarrollar en 12 CDC el PLEIB II y una licenciatura en "Gestión Pública y Liderazgo" en la ciudad de Puyo, con el apoyo económico de la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo (ACCD), IBIS-Dinamarca y CONAIE. El mismo día se firmó otro convenio con la DINEIB y los Institutos Superiores Pedagógico-Tecnológicos Interculturales Bilingües (ISPETIB) para ejecutar programas de licenciatura en EIB, Gestión de Recursos Naturales para el Desarrollo Sustentable, y Gestión Pública y Liderazgo.

En octubre de 2007 en la UC se aprueba la creación del Programa Universitario de Formación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (PUFNIE), cuyos objetivos son: "impulsar la investigación participativa de las culturas indígenas del País mediante acciones y proyectos de formación universitaria que apunten a la educación y desarrollo del país", y crear un programa universitario de pregrado capaz de responder a las necesidades de capacitación y formación de profesionales de las nacionalidades indígenas del país, a fin de ampliar la cobertura académica que se ha dado hasta ahora con el aval de diferentes unidades académicas de la UC.

Como se habrá advertido, en los programas y actividades académicas puntualizadas, la UC contó con el apoyo de organismos gubernamentales como el MEC, el convenio MEC-BID, la DINEIB; de organismos internacionales como GTZ, UNICEF, UNESCO, IBIS-Dinamarca y de los Gobiernos de Finlandia y Cataluña. De todas estas instituciones sólo el MEC-BID y UNESCO no se encuentran comprometidos en la actualidad por ningún convenio.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Los programas realizados por la UC para la formación, capacitación y profesionalización de los indígenas se vienen dando desde 1991. Sin embargo, éstos no se inician año tras año como aquéllos que se dan regularmente en las facultades universitarias. Cuando un programa se

termina o está en ejecución en cumplimiento de algún convenio, se acuerda hacer uno nuevo, si se ha conseguido el debido financiamiento. Esto no quiere decir que no se desarrollen dos o más programas diferentes a la vez; en efecto, en un tiempo determinado se desarrollaron a la vez el primer PLEIB, LEDA, la MES y el PROFOICA. En 2008 estarán en ejecución al menos cuatro licenciaturas y un programa de formación de líderes del pueblo achuar, este último con el apoyo de la fundación alemana INDIO-HILFE e.V. Por tanto, no es posible hablar de número de matriculados o egresados por año, sino más bien por programa, como se expresa en la siguiente tabla:

Tabla nº 1: Programas de formación en EIB e investigación ejecutados por la Universidad de Cuenca (1991- 2008)

Programas	Matriculados			Retirados	Graduados			Edad promedio	% indígenas egresados	
	H	M	T		H	M	T		H	M
1ra licenciatura (LAEB)	21	6	27	1	20	6	26	35	77	23
2da licenciatura (LAEB)	22	3	25	2	20	3	23	33	87	13
3ra licenciatura (LAEB)	21	5	26	2	19	5	24	34	79	21
4ta licenciatura (LAEB)	23	6	29	2	21	6	27	35	78	22
5ta licenciatura (LAEB)	23	3	26	0	23	3	26	35	88	12
6ta licenciatura (PLEIB)	248	76	324	55	153		269	31	75	25
PROTEDIC	--	--	--	-	77	33	110	--	70	30
LEDA	--	--	--	-	62	26	88	--	70	30
MES	31	8	39	1	30	8	38	41	79	21
PROFOICA*	26	15	41	8	--	--	--	28	--	--

*´Sólo primer año
Fuente: elaboración propia

Salvo dos alumnos de la 2da licenciatura (un hombre y una mujer) que son de Bolivia, los demás proceden de las tres regiones del Ecuador: del total de las 5 primeras licenciaturas, el 15% es de la amazonía y el 85% de la región interandina. De la 6ta licenciatura (PLEIB), el 7% es de la Sierra; el 8%, de la Costa, y el 85%, de la amazonía. Los estudiantes del PROTEDIC y de la LEDA son todos de la amazonía.

Los estudiantes de las cinco primeras licenciaturas (LAEB) tenían una beca que les permitía pagarse su estadía y alimentación en la ciudad de Cuenca, un apoyo económico para gastos de material didáctico, los gastos correspondientes a derechos de grado y título, y la comisión de servicios con sueldo concedida por el MEC (todos ellos eran docentes o funcionarios de este Ministerio). Los estudiantes de los demás programas sólo tienen una ayuda económica puntual que no les permite holgura para realizar sus estudios.

Tabla nº 2: Número total de docentes y porcentaje de docentes indígenas

Docentes participantes*						
Programa	Indígenas		No indígenas		Extranjeros	
	M	H	M	H	M	H
1ra licenciatura (LAEB)	0	2	4	3	1	2
2da licenciatura (LAEB)	1	0	4	8	2	3
3ra licenciatura (LAEB)	1	1	10	11	1	2
4ta licenciatura (LAEB)	1	7	0	9	0	1
5ta licenciatura (LAEB)	0	6	2	6	0	0
6ta licenciatura (PLEIB)	8	99	8	27	0	0

MES	0	4	4	5	0	0
PROFOICA	2	4	2	8	-	-
Total	13	123	34	77	4	8

* Algunos docentes dictaron más de una asignatura. Los del PROFOICA son del año 2007.
Fuente: elaboración propia

Las cinco primeras licenciaturas se desarrollaron en Cuenca con la modalidad presencial; el proceso de enseñanza/aprendizaje se desarrollaba en el aula, con el apoyo de investigación bibliográfica en la biblioteca. Los alumnos de las tres primeras licenciaturas realizaron prácticas docentes en las escuelas interculturales bilingües e investigación de campo para la tesis; los de la cuarta y quinta, realizaron prácticas de capacitación a los docentes indígenas en cursos de 15 días de duración cada semestre, a partir del tercero, e investigación de campo para la tesis. Los alumnos de la sexta licenciatura (PLEIB) luego de los cursos realizados en el aula realizaban en sus comunidades investigaciones referidas a la/s asignatura/s que recibían. Por no tener bibliotecas a su disposición, la consulta bibliográfica era muy limitada. Hicieron cuatro meses de investigación de campo para la elaboración de tesis. Los alumnos del PROFOICA reciben en el aula la teoría y la metodología correspondiente para la investigación; luego, en sus comunidades, realizan las investigaciones de campo sobre sus lenguas, literatura, ciencias y manifestaciones socioculturales. En un segundo momento continúan su investigación con la tutoría de los docentes. Este proceso de la investigación se refuerza con la consulta bibliográfica.

Las lenguas indígenas (*shuar, achuar, kichwa, waorani, sápara, cofán, chachi*) sólo se usan cuando se trata de su aprendizaje o de investigarlas. Esto porque aún no existen -excepto para el kichwa- docentes especializados para la enseñanza de y en su lengua materna.

Los saberes tradicionales indígenas se encuentran incluidos en los diseños curriculares de cada programa académico (tecnología, licenciatura, maestría). Estos versan sobre lenguas indígenas, leyendas, tradiciones, literatura oral, etnomatemática, cosmovisión, ciencias naturales, expresiones religiosas, canciones. La inclusión de estos temas ha ido en aumento, a medida que se realizaban programas nuevos.

Las 6 licenciaturas en Ciencias de la Educación estaban destinadas a docentes en servicio de la EIB (niveles: básico, de bachillerato o IPIB) o a los técnicos docentes de las Direcciones Nacional o Provinciales de EIB. Se estima que no menos del 85% de los graduados presta aún sus servicios a la EIB, la mayoría de ellos en sus lugares originales de trabajo; otros, han ascendido a puestos directivos. Muchos graduados, cuando son requeridos, prestan sus servicios docentes en las licenciaturas en EIB ofertadas por la UC

Los graduados retornan a su trabajo -la docencia en EIB- y mantienen su compromiso con las comunidades. Esto llena las expectativas de los programas de licenciatura: formar docentes indígenas comprometidos con la EIB y capacitados para potenciar la calidad educativa de la niñez y juventud indígenas.

Excepto las evaluaciones internas y externas de los programas, no se han aplicado aún en la universidad procedimientos de evaluación sobre la calidad de formación de los graduados (en términos de rendimiento profesional); tampoco sabemos si la DINEIB, jurisdicción a la que pertenecen los graduados, ha realizado alguna evaluación. Sin embargo, muchos graduados prestan con eficiencia sus servicios docentes en los programas de licenciatura de la UC o en otras universidades del país; otros se han dedicado a la investigación lingüística de sus lenguas o de su cultura, todo lo cual revela que han tenido una formación de calidad.

Los estudiantes indígenas de los programas de la UC reseñados tienen a su disposición, igual que todo alumno, el acervo bibliográfico de las bibliotecas de la universidad y los labo-

ratorios, cuando son necesarios. Cuando los cursos se dictan en las comunidades indígenas, hay carencia casi total de fuentes de documentación o bibliográficas. Los alumnos trabajan con módulos elaborados para cada asignatura; los conocimientos contenidos en estos módulos y los recibidos en clase de los profesores se complementan con la investigación de campo, sobre todo si se relacionan con sus expresiones culturales, lo cual hace que el alumno pueda generar conocimientos.

En las tres primeras licenciaturas hubo una buena producción de investigación hecha por los alumnos: tradiciones y leyendas: *Los cuentos de cuando las huacas vivían* (1993) y En los inmemoriales tiempos del pícaro chuzalungu (1994); manifestaciones culturales: *La fiesta religiosa indígena en el Ecuador* (1995), Canciones indígenas en los andes ecuatorianos (1996); Lingüística: Diccionario Infantil Quichua. Publicaciones de los docentes: *Castellano activo: ejercicios para maestros bilingües* (1993), *Castellano hablado por los maestros* (1994), *Castellano activo* 2 (1994), *Ñucanchic quichua rimay yachay* (1994), *Desde el aula bilingüe* (1995), *Atlas de historia andina* t.I (1995), *Atlas de historia andina* t. II (1996). De las siguientes licenciaturas hay buenos trabajos de investigación que fueron objeto de tesis de graduación, pero su publicación no es aún posible por falta de recursos económicos. Hay trabajos sobre fonología del *chachi*, lingüística del shuar, descripciones del *kichwa*, didáctica de la enseñanza del *kichwa*, y pedagogía. En la actualidad, los alumnos del PROFOICA investigan la lengua, literatura oral, Historia, ciencias y cosmovisión de sus culturas; sus investigaciones están en proceso guiadas por los tutores. Con una revisión sintáctica y de estilo pueden muchas de ellas ser publicadas.

La mejor contribución se da en el impacto que la formación de los graduados ha tenido en la EIB; en el cambio de comportamiento de los niños y jóvenes de la EIB; en el conocimiento y valoración de las expresiones de su cultura; en la afirmación de su identidad; en la inserción de los graduados en el ámbito educativo y en las políticas educativas del país; en la conciencia y práctica de la interculturalidad y de la unidad en la pluralidad; en el sentimiento de sustentabilidad y sostenibilidad de la naturaleza; en el redescubrimiento y revaloración de sus prácticas ancestrales y de sus conocimientos científicos.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Los programas tuvieron el apoyo de las instituciones nacionales y extranjeras citadas en este documento. Las cinco primeras licenciaturas se caracterizaron por la facilidad que tuvieron los alumnos para seguir sus estudios debido al sueldo que percibían en calidad de comisión de servicios y a la beca que se les concedió; los alumnos de los demás programas no tuvieron estas facilidades. Así, el PLEIB I, que se desarrolló en 11 comunidades de la amazonía, Sierra y Costa, se inició con 324 alumnos y culminó con 269 graduados. La deserción (17%) obedeció básicamente a los siguientes obstáculos: la escasez económica de los alumnos, quienes no tuvieron la beca que tenían los alumnos de las licenciaturas anteriores y perciben remuneraciones muy bajas; las distancias que debían salvar para llegar a los CDC; las amenazas de ciertas autoridades educativas locales; sobre todo, la inicial desconfianza en el programa, debida a la experiencia con otros centros de educación superior que ofertaron programas educativos no autorizados ni reconocidos oficialmente.

La incorporación de los 269 licenciados y la seriedad con la que han procedido la DINEIB y la UC han hecho que se supere la desconfianza de los alumnos y de las autoridades locales de la EIB; aún subsisten las limitaciones relativas a la escasez económica de los alumnos y las distancias que tienen que salvar para llegar a los CDC.

Las autoridades responsables de la EIB tienen el apoyo económico, mediante convenios,

de organismos internacionales como IBIS-Dinamarca, la ACCD, del Gobierno de Finlandia y otros. Pero ni este apoyo ni el presupuesto asignado por el gobierno son suficientes para cubrir las necesidades básicas de la EIB: capacitación docente, material didáctico, sueldos, infraestructura, etc.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Pese a las bondades que puedan presentar los programas ejecutados, quedan muchas necesidades por satisfacer: material bibliográfico y didáctico en los CDC donde se llevan a cabo los cursos cuando estos no se realizan en la UC; aulas adecuadas, equipos de computación, proyectores (en algunos CDC no hay aún servicio eléctrico que posibilite el uso de estos instrumentos), etc. Se aspira superar estas necesidades si los cursos se dictan en los espacios académicos de los ISPETIB con los que la UC firmó un acuerdo de cooperación; se espera mayor compromiso y apoyo de las autoridades locales de la EIB y de las comunidades en donde se realizan los cursos. La educación bilingüe no tiene pleno cumplimiento porque no hay profesores que enseñen en y la lengua indígena (salvo el caso del *kichwa*); los alumnos no dominan el español, lo cual les dificulta la comprensión a los profesores, de la bibliografía y la elaboración de los trabajos e investigaciones.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

Tras 18 años ininterrumpidos de dedicación a la formación de los indígenas se aprende a comprender: a) el abandono en el que se encuentran aún los niños y jóvenes y las necesidades educativas que ellos tienen para superar el discrimen social, cultural, económico y político; b) que el currículo debe adaptarse no solo a la cosmovisión, sino a los diferentes contextos naturales, sociales, culturales y políticos de los destinatarios; c) que es necesario fortalecer el aprendizaje de y en la lengua materna y en la segunda lengua para lograr un bilingüismo coordinado; d) que es indispensable que en cada CDC exista una adecuada infraestructura académica que permita la consulta bibliográfica y la utilización de material didáctico y tecnología, acordes con el nivel de formación; e) que en los cursos de formación y profesionalización se debe conceder a la mujer indígena mayor oportunidad de participación; f) que los cursos deben realizarse, de preferencia, en comunidades que tengan la infraestructura material y académica que permita un mejor nivel pedagógico; g) que las autoridades políticas de las comunidades y los padres de familia asuman un mayor compromiso y participación activa en la educación de los niños y jóvenes y en la formación y capacitación de los docentes.

Recomendaciones

Que las agencias de cooperación nacionales y extranjeras, gubernamentales y privadas, las organizaciones y comunidades indígenas que hasta ahora han contribuido a la formación indígena en el Ecuador continúen prestando su apoyo a través de la DINEIB y de la UC y otras instituciones de educación superior.

Que el Gobierno Nacional asigne una partida presupuestaria a la universidad y a la DINEIB: para que la formación indígena en el nivel universitario se convierta en cuestión de Estado; para que se promocionen y afiancen los programas de formación; se superen las necesidades educativas de los niños y jóvenes del sistema de EIB, se arraigue el sentimiento de interculturalidad

y valore la unidad en la pluralidad.

Que las comunidades, organizaciones y direcciones provinciales indígenas brinden todo el apoyo para fortalecer la EIB.

Que las autoridades de la EIB formen talentos humanos indígenas especializados en las distintas áreas del conocimiento a fin de que puedan liderar la educación superior con visión multicultural e intercultural.

Que a los docentes indígenas seleccionados para colaborar en los programas de formación se les dé la oportunidad de acceder a cursos de 4º nivel, a fin de que profundicen o actualicen sus conocimientos y colaboren en el cumplimiento del objetivo de la EIB: mejorar la calidad educativa y buscar el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas y del país.

Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

Marcelo Farfán (*)

Datos descriptivos básicos

El Programa Académico Cotopaxi (PAC) se desarrolla en cinco localidades del centro norte andino ecuatoriano y sur-amazónico: Latacunga (Provincia de Cotopaxi), Simiatug (Provincia de Bolívar), Cayambe (Provincia de Pichincha) y Otavalo (Provincia de Imbabura). En la amazonía en Wasak-entsa (Provincia de Morona Santiago). Está por iniciarse un nuevo núcleo en Riobamba (Provincia de Chimborazo).

Las actividades académicas se iniciaron en el año 1994; pero el programa se oficializó en el año 1995.

El programa de formación ofrece una licenciatura en Ciencias de la Educación con la posibilidad de diversas menciones: Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Media Intercultural Bilingüe, mención en Ciencias Sociales; y Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe.

La modalidad de estudios es semipresencial. Los años requeridos para graduarse son cuatro; previo al inicio de la carrera los estudiantes deben aprobar un curso propedéutico de un semestre. El número total de créditos para la graduación asciende a 230.

Actualmente la población estudiantil asciende a 817 alumnos de los cuales un 57% son indígenas, los estudiantes no indígenas pertenecen sobre todo a Cayambe y Otavalo. Los docentes son 31, un 29% son indígenas. Las lenguas en que se trabaja son: castellano, *kichwa y achuar.*

Los requisitos y mecanismos de ingreso son los siguientes:

- Requisitos: título de bachillerato, documentos personales, vinculación a la EIB, de preferencia en ejercicio docente, respaldo escrito de una organización indígena y entrevista personal.
- Mecanismos de ingreso: por aprobación del curso propedéutico o convalidación de estudios superiores.

La carrera es parte de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) creada mediante Ley del Congreso Nacional (Registro Oficial nº 499 del 05 de agosto de 1994, ley N° 63). Es la universidad la que otorga los títulos académicos.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

El marco teleológico planteado ya en el diseño del programa (1995) ofrece la orientación que se pretendía dar a toda la formación. Estas grandes líneas se han mantenido hasta el presente.

(*) Director del Centro de Estudios Interculturales, Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) y Vicepresidente de la Fundación para la Educación en contextos de multilingüismo y pluriculturalidad (FUNPROEIB-ANDES). marcelofarfan@hotmail.com.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Fines

a) Ofrecer, preferentemente a la población indígena de la provincia y región central un servicio educativo de excelencia a nivel superior. Este servicio educativo estará orientado al fortalecimiento de la identidad cultural, construcción de la interculturalidad y consolidar un orden social respetuoso, participativo, equitativo y solidario.
b) Promover la investigación científica y tecnológica en función del desarrollo integral, especialmente del sector rural.

Objetivos generales

a) Formar, capacitar, profesionalizar docentes identificados con la realidad socioeconómica, política y cultural de las nacionalidades indígenas, que dominen los conocimientos y técnicas en los campos educativo y productivo del proyecto histórico de los pueblos, especialmente indígena.
b) Sistematizar, dinamizar y actualizar la sabiduría, la ciencia y la tecnología en función de la dignificación del hombre, especialmente de las nacionalidades indígenas.
c) Desarrollar un proceso educativo para-escolar a nivel superior que esté al servicio de las comunidades, organizaciones, instituciones y dirigentes y que se caracterice por responder permanente, sistemática y progresivamente a los requerimientos de formación socio-política de la población indígena.

El PAC responde a la demanda de formación de recursos humanos para los procesos de educación en contextos indígenas. Específicamente sirve a las nacionalidades indígenas kichwa y achuar. Al interior de la nacionalidad kichwa a los pueblos *panzaleo, waranka, kayambi, otavalo y puruhá*.

Más ampliamente, se ha pretendido dar respuesta a diversas necesidades siempre relacionadas al campo educativo: el acceso de la población indígena a estudios superiores; la profesionalización del magisterio indígena; la formación política de agentes vinculados a la educación; la superación de la baja calidad de la educación rural.

El PAC se ha identificado como un proyecto de formación en EIB. Sin embargo, la comprensión de la interculturalidad, al interior del PAC, ha ido cobrando diversos significados construidos desde un escenario de lucha de sentidos: como identidad (dimensión étnica), localidad (dimensión política), presencia de diversos (dimensión cultural) y como alteridad (dimensión filosófica).

Con el PAC, la presencia indígena y la propuesta intercultural cobra visibilidad al interior de la entera UPS. La consecuencia más clara es que conduce a la universidad a realizar opciones político-académicas durante esta última década. Entre aquellas decisiones podemos señalar:

a) Declaración de la interculturalidad como línea prioritaria de investigación para la entera universidad.
b) La creación de la maestría en Educación Intercultural.
c) La inclusión de diversas cátedras con el tema de la interculturalidad en las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
d) La participación en diversas redes: como punto focal del Programa de EIB para los países andinos (PROEIB-ANDES) desde el año 1996; en la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) desde 2005; la participación como miembros de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad con sede en Cochabamba, Bolivia desde 2006.

e) La creación (octubre de 2007) del Centro de Estudios Interculturales.
f) La apertura de diversas ofertas académicas para poblaciones indígenas.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La carrera en EIB es parte de la UPS que es una institución autónoma, de educación superior, particular, católica, cofinanciada por el Estado (Estatutos, artículo 1).

El PAC está aprobado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) bajo la figura de Unidad de Coordinación de Estudios a Distancia dado que la modalidad de estudios es semipresencial. Esta figura le permite la apertura de diversos centros bajo un mismo currículo, modalidad y gestión. La enorme ventaja de este sistema es que ha posibilitado que la universidad pueda ir a las poblaciones indígenas y éstas acceder a la educación superior sin menoscabar la calidad de la oferta académica.

Actualmente el PAC es una carrera de pregrado parte de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. La Facultad se rige jerárquicamente por los siguientes organismos y autoridades: Consejo Directivo-Académico; Decano, Consejos de Carrera y Directores de Carrera.

La estructura jerárquica de gobierno es la siguiente: Rector, Vicerrector, Decano, Director de Carrera. La Carrera está regida por el/la director/a de Carrera y su Consejo.

El PAC cuenta con una Directora de Carrera, con dos coordinaciones zonales y cinco coordinaciones locales. Estas coordinaciones locales son las responsables del seguimiento académico y administrativo del programa; por lo general, es personal indígena o vinculado con los procesos educativos al interior de los pueblos indígenas.

Las autoridades son designadas con base en una consulta previa. Dichas autoridades rinden cuentas al Decanato y Vicerrectorado en la línea jerárquica; pero, al mismo tiempo, se rinde cuentas a los estudiantes y organizaciones indígenas locales.

La selección del personal directivo tiene como criterio adicional y esencial a los ya conocidos, la vinculación y compromiso demostrados con los pueblos indígenas.

Breve historia de la experiencia

El programa nace en la provincia de Cotopaxi, en los páramos andinos occidentales (población de Zumbahua), al interior de una experiencia educativa previa que se había desarrollado como parte de un proceso de liberación de las viejas estructuras hacendatarias. Dicha experiencia se denominó Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) bajo el auspicio de la misión salesiana y abarcaba los niveles pre-primario, primario y secundario. La aspiración de la población indígena consistía en que los docentes indígenas pudieran acceder a niveles más altos de formación pedagógica para fortalecer los procesos educativos indígenas que se habían venido gestando desde los años 70.

Es necesario señalar que no se trataba únicamente de plantear un programa de estudios; sino que esta propuesta era parte del proyecto político más amplio del pueblo indígena: transformar la sociedad y el Estado desde dentro, apropiándose de los espacios de poder de los que habían sido secularmente excluidos. Por lo tanto, el proyecto de formación en el campo de la educación respondía a un proyecto político.

La educación superior se convertía así en un objetivo estratégico para el proyecto político-étnico de las nacionalidades indígenas.

En las etapas previas (años 91-94) a la constitución del PAC se puede constatar los debates en torno a la creación de una "Universidad Indígena" como proyecto de educación superior

"para" y "desde" el mundo indígena. La idea buscaba dar continuidad al proceso educativo indígena en los niveles pre-primario, primario y secundario que se habían venido desarrollando. Por otra parte, la insistencia en lo "indígena" hacía referencia a la necesidad de fortalecer la identidad étnica y el proyecto político de las nacionalidades indígenas.

La propuesta original no fue viable por motivos jurídicos, políticos, académicos e incluso financieros.

Se decide, entonces, sumarse al naciente proyecto de creación de la UPS (1994). El programa nace como una propuesta de formación docente intercultural bilingüe. En el año 1995 se suscribe el convenio entre la UPS y el SEIC para llevar adelante el PAC estableciendo como sede la Parroquia indígena de Zumbahua ubicada en los páramos andinos occidentales de la provincia. Esta ubicación obedeció a motivos históricos, políticos, simbólicos y logísticos, se habló entonces de la "Universidad del Páramo".

Las instituciones y organizaciones involucradas en la gestación y ejecución del programa fueron: Misión Salesiana de Zumbahua, Diócesis de Latacunga, organizaciones indígenas locales, SEIC, organización de educadores indígenas, asesoría internacional (PROEIB-Andes, GTZ).

El programa, a pesar de las dificultades, se fue constituyendo en un referente de la educación superior en el mundo indígena y campesino. El proceso educativo estuvo siempre vinculado a la realidad de las comunidades, al proyecto del movimiento indígena y sus organizaciones.

En el año 2000 se titulan los primeros 11 estudiantes.

La experiencia de la "universidad en el páramo" dura hasta agosto de 2003 cuando se decide trasladar la sede a la ciudad de Latacunga motivados por la búsqueda de mejores condiciones para el funcionamiento, la ampliación de la demanda, la necesidad de docentes.

El PAC concluye el convenio con el SEIC y se establece en Latacunga buscando mayor institucionalización y una apuesta por lo pedagógico en una vinculación directa con la UPS.

Desde esa nueva ubicación se produce un proceso de expansión de la propuesta: Otavalo (2002), Cayambe (2004), Wasak-entsa (2004), Simiatug (2005), Riobamba (2008, proyecto de apertura en curso).

Estos puntos focales nacen de convenios entre experiencias de trabajo misionero, educativo y de desarrollo con las poblaciones indígenas, y la universidad. Es decir, el programa se inserta en procesos en marcha: se utiliza la infraestructura ya existente, se responde a las demandas de sectores específicos y se involucran a los actores locales.

El programa ha llegado a cubrir el centro norte andino ecuatoriano y la provincia amazónica de Morona Santiago constituyéndose en la propuesta más significativa de formación superior de docentes en EIB en el país.

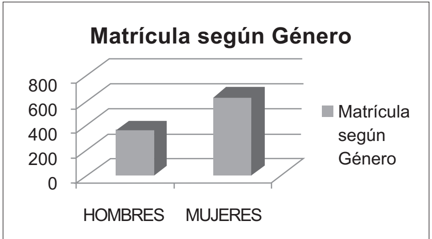
Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Tabla nº 1: Matrícula por promoción según género y proveniencia

Periodo académico	Latacunga		Otavalo		Cayambe		Wasak´entsa		Simiatug		Total
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	
Octubre 1994 – febrero 1995	40	2									42
Octubre 1995 – febrero 1996	13	4									17

Octubre 1996 – febrero 1997	8	7									15
Octubre 1997 – febrero 1998	12	12									24
Octubre 1998 – febrero 1999	9	8									17
Octubre 1999 – febrero 2000	10	19									29
Octubre 2000 – febrero 2001	18	7									25
Octubre 2001 – febrero 2002	4	6									10
Octubre 2002 – febrero 2003	16	10									26
Marzo - septiembre 2003	0	0	18	26							44
Marzo - septiembre 2004	11	6	7	28							52
Marzo - septiembre 2005	8	13	11	45	12	43	8	3			143
Marzo - septiembre 2006	14	10	13	46	11	40			36	23	193
Marzo - septiembre 2007	14	19	18	42	10	50					153
Octubre 2007 - febrero 2008 Propedéutico	13	25	18	62	14	70					202
TOTAL	190	148	85	249	47	203	8	3	36	23	992
PORCENTAJE	19,15%	14,92%	8,57%	25,10%	4,74%	20,46%	0,81%	0,30%	3,63%	2,32%	100,00%

	TOTAL	PORCENTAJE
HOMBRES	366	36,90%
MUJERES	626	63,10%
TOTAL	992	100,00%



Fuente: UPS, Archivo General de la Secretaría del PAC, Quito, 1994-2008

Tabla nº 2: Matrícula por promoción según edad y proveniencia

PERIODO ACADÉMICO	LATACUNGA				OTAVALO				CAYAMBE				WASAK´ENTSA				SIMIATUG				TOTAL
	17-25 años	26-30 años	31-35 años	36 ó + años	17-25 años	26-30 años	31-35 años	36 ó + años	17-25 años	26-30 años	31-35 años	36 ó + años	17-25 años	26-30 años	31-35 años	36 ó + años	17-25 años	26-30 años	31-35 años	36 ó + años	
Octubre 1994 – febrero 1995	2	15	17	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42
Octubre 1995 – febrero 1996	7	5	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17
Octubre 1996 – febrero 1997	1	7	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
Octubre 1997 – febrero 1998	6	9	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24
Octubre 1998 – febrero 1999	2	8	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17
Octubre 1999 – febrero 2000	6	10	7	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29
Octubre 2000 – febrero 2001	6	10	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25
Octubre 2001 – febrero 2002	4	4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Octubre 2002 – febrero 2003	5	7	9	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marzo – septiembre 2003	0	0	0	0	7	18	13	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	44
Marzo – septiembre 2004	5	4	6	2	7	8	13	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	52
Marzo – septiembre 2005	7	6	4	4	21	14	15	6	21	8	13	13	9	0	2	0	0	0	0	0	143
Marzo – septiembre 2006	7	8	4	5	28	12	10	9	20	14	9	8	0	0	0	0	24	18	12	5	193
Marzo – septiembre 2007	13	9	7	4	42	10	4	4	35	11	10	4	0	0	0	0	0	0	0	0	153
Septiembre 2007 – febrero 2008 Propedéutico	15	12	7	4	56	12	7	5	54	11	11	8	0	0	0	0	0	0	0	0	202
TOTAL	86	114	83	55	161	74	62	37	130	44	43	33	9	0	2	0	24	18	12	5	992
PORCENTAJE	8,7%	11,5%	8,4%	5,5%	16,2%	7,5%	6,3%	3,7%	13,1%	4,4%	4,3%	3,3%	0,9%	0,0%	0,2%	0,0%	2,4%	1,8%	1,2%	0,5%	100,0%

Fuente: UPS, Archivo General de la Secretaría del PAC, Quito, 1994-2008

Tabla nº 3: Datos generales de matrícula (1994-2007) según edad

Edad	Total	Porcentaje
17-25	410	41%
26-30	250	25%
31-35	202	20%
36 ó más	130	13%
TOTAL	992	100%

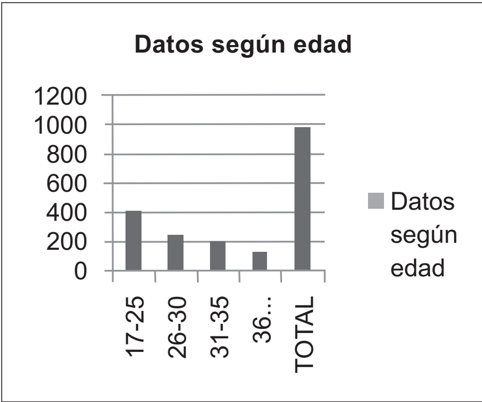


Tabla nº 4: Egresados según género, edad y etnia

AÑO	GÉNERO			EDAD				ETNIA	
	EGRESADOS	HOMBRES	MUJERES	21-25	26-30	31-35	36 ó +	INDÍGENAS	NO INDIGENAS
1998	12	11	1	2	8	1	1	10	2
1999	14	10	4	7	4	2	1	14	0
2000	8	6	2	1	5	1	1	8	0
2001	19	10	9	6	7	4	2	19	0
2002	11	4	7	2	7	1	1	11	0
2003	18	8	10	4	9	4	1	18	0
2004	12	6	6	3	8	1	0	12	0
2005	9	6	3	4	4	1	0	9	0
2006	11	5	6	5	1	5	0	11	0
2007	27	9	18	4	11	8	4	21	6
2008	50	14	36	11	10	18	11	40	10
TOTAL	191	89	102	49	74	46	22	173	18
PORCENTAJE	100%	47%	53%	26%	39%	24%	12%	91%	9%

Fuente: UPS, Archivo General de la Secretaría del PAC, Quito, 1994-2008

Tabla nº 5: Docentes según edad, género y etnia

	EDAD										GENERO				ETNIA	
	31-35	%	36-40	%	41-45	%	46-50	%	51 ó +	%	M.	%	H.	%		
Indígenas	3	9,7%	2	6,5%	2	6,5%	1	3,2%	1	3,2%	1	3,2%	8	25,8%	9	29%
No indígenas	2	6,5%	6	19,4%	9	29,0%	4	12,9%	1	3,2%	11	35,5%	11	35,5%	22	71%
TOTAL	5	16,1%	8	25,8%	11	35,5%	5	16,1%	2	6,5%	12	38,7%	19	61,3%	31	100%

Fuente: UPS, Archivo General de la Secretaría del PAC, Quito, 1994-2008

Respecto al financiamiento del programa se maneja un presupuesto con un especial régimen de costos de matrícula transferidos al estudiante. La universidad establece un subsidio general al presupuesto que permite una matrícula diferenciada. El subsidio alcanza el 60% del presupuesto. Además, se cuenta con becas externas (fundaciones y/u organi-

zaciones internacionales) que llegan a cubrir el 70% de la matrícula, sobre todo para los estudiantes amazónicos.

En cuanto a las modalidades en los procesos de enseñanza/aprendizaje, se ha optado por la modalidad semipresencial. La decisión y elección en favor de esta modalidad se debe a diversas razones:

a) Se ajusta a las condiciones socio-económicas de la población estudiantil, en cuanto se trata de personas que no pueden abandonar sus lugares de trabajo docente para ingresar a estudios superiores de tipo presencial.

b) Permite sistematizar los conocimientos a partir de la praxis educativa de los estudiantes; es decir, el hecho de que los estudiantes sean todos educadores en servicio activo, permite confrontar la tarea universitaria con su labor escolar.

c) Se ajusta al ritmo académico-cognoscitivo de los candidatos, en cuanto que una modalidad totalmente a distancia requiere hábitos de lectura y autodisciplina que no se poseen y que en este caso la UPS facilita como parte del proceso formativo.

Hay una estrecha relación entre aula universitaria y prácticas pedagógicas que se van desarrollando por fases. Los estudiantes son docentes en ejercicio y, por tanto, la propia práctica pedagógica se va convirtiendo en espacio de investigación y de mejoramiento docente. Los estudiantes no docentes hacen sus prácticas en escuelas rurales-comunitarias interculturales bilingües; en total son 48 centros de prácticas que abarca una población escolar de 800 niñas/os.

La política lingüística del programa es de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. Esta política ha llevado a la inclusión de la enseñanza de idioma indígena para los estudiantes no indígenas y, al mismo tiempo, el uso de la lengua indígena en la enseñanza de algunas materias. Se ha buscado el desarrollo de las lenguas indígenas mediante la priorización de la escritura en lengua indígena en las investigaciones de graduación. Sin embargo, los logros han sido escasos sea por la ausencia de un buen número de docentes que manejen suficientemente el idioma indígena, sea también porque muchos estudiantes indígenas han sido alfabetizados en castellano.

Las lenguas indígenas que se manejan en el programa son el *kichwa* y el *achuar.*

Los programas de formación están pensados desde una matriz de planificación curricular profesional clásica; aunque se presentan algunas materias que buscan incorporar a la formación los contenidos propios de la cosmovisión indígena. Es más bien en los contenidos y enfoques de cada una de las materias (nivel microcurricular) en donde los docentes incluyen los saberes tradicionales indígenas o se plantean propuestas de investigación para sistematizar esos saberes.

En referencia al campo ocupacional de los egresados del PAC, hay que subrayar que el programa prioritariamente profesionaliza a docentes ya vinculados a la educación formal e informal.

Nuestros egresados están laborando en los siguientes campos: docencia básica intercultural bilingüe, directivos de instituciones escolares, funcionarios en departamentos escolares gubernamentales, directivos y asesores en gobiernos locales, dirigencia de organizaciones indígenas y en proyectos de desarrollo con organizaciones no gubernamentales. Los egresados trabajan en comunidades indígenas a nivel local y provincial. Por lo tanto,

los lugares actuales de trabajo de nuestros egresados corresponden a lo planificado originalmente en el diseño del programa.

En cuanto a procesos de evaluación académica, el programa está sujeto a las autoevaluaciones institucionales que la propia UPS aplica a todas sus carreras. En estos meses el PAC es también parte del proceso para alcanzar la acreditación frente al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación.

El programa cuenta con el denominado “Fondo bibliográfico Abya-Yala” (30.000 tomos) especializado en temáticas referidas a los pueblos indígenas de América Latina desde las más variadas miradas disciplinarias. Este fondo está ubicado en la biblioteca central de la universidad. Mientras que en cada uno de los núcleos locales se posee una biblioteca mínima en función de las necesidades exigidas por el currículo de estudios.

En referencia a la producción de investigaciones y publicaciones hay que señalar que es una de las debilidades del programa debido al enfoque de profesionalización que se le ha dado. Sin embargo, hasta el año 2002 el PAC mantuvo la publicación periódica de la revista *Educación Intercultural Bilingüe* que próximamente será retomada en una segunda fase. La investigación más bien ha estado vinculada a las tesis de licenciatura y se cuenta con un importante acerbo de conocimientos. Por otra parte, el PAC ha sido objeto de investigaciones (Reyes, 2006; Sánchez-Parga, 2005; Yánez del Pozo, 2007).

Finalmente, pensamos que la experiencia ha contribuido y está contribuyendo a la sociedad nacional en los siguientes aspectos:

a) En el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país.

b) En el fortalecimiento de los derechos colectivos de los pueblos.

c) En el ejercicio real de la interculturalidad basada en los principios de la igualdad, la diferencia y la interrelación positiva a partir de un proyecto político que toma en serio la superación de las relaciones históricas de dominación. En este sentido el horizonte es una sociedad intercultural con un estado plurinacional.

d) Se está aportando a la calidad de la educación intercultural bilingüe en las zonas de influencia mediante el mejoramiento de los recursos humanos.

e) La formación de líderes indígenas que están aportando en los gobiernos locales.

f) Formación hacia una ciudadanía intercultural con base en la gestión de los derechos indígenas.

g) Mejoramiento de la calidad de vida de los docentes, sus familias y comunidades.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Los principales obstáculos encontrados durante este proceso han sido: la desconfianza inicial de las comunidades indígenas a la presencia y propuesta universitaria; la escasez de docentes universitarios con competencias interculturales y, específicamente, de docentes indígenas; la estructura administrativa universitaria que entra en conflicto con programas que exigen flexibilidad en la gestión; la ausencia de modelos pedagógicos y curriculares pertinentes; y la limitación de recursos financieros.

Para alcanzar la superación, siempre relativa, de dichos obstáculos han sido importantes las siguientes estrategias: la participación de las comunidades, organizaciones y docentes indígenas a lo largo del proceso; la evaluación permanente y colectiva de los aprendizajes; la incorporación de docentes indígenas y no indígenas calificados y su permanente formación desde los desafíos de la propia realidad indígena; la negociación con la administración universitaria; la definición de opciones institucionales en la "Carta de Navegación" de la UPS; una austera gestión de los recursos y el financiamiento del Programa con el aporte de los propios estudiantes, la universidad e instituciones externas; la interrelación con las Direcciones Provinciales de EIB; la asesoría y relacionamiento con otras experiencias universitarias de la región; los apoyos de la propia UPS y sectores de Iglesia.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

En este apartado quisiéramos sobre todo referirnos a los desafíos que consideramos son prioritarios para el fortalecimiento del programa. Lo hacemos de manera muy precisa a un doble nivel: pedagógico-curricular y de gestión-administración.

A nivel pedagógico-curricular:

a) Evaluación general del currículo.
b) Incorporación de saberes ancestrales al currículo.
c) Construcción de una metodología que incorpore didácticamente el enfoque intercultural en la formación docente.
d) Fortalecer un aprendizaje significativo a partir de las prácticas de los docentes-estudiantes.
e) Formación de los docentes universitarios en interculturalidad y bilingüismo.
f) Incorporación de un mayor número de docentes indígenas.
g) Definición de políticas de investigación.

A nivel de gestión y administración:

a) Evaluación y sistematización de la experiencia.
b) Dirección del programa en manos indígenas.
c) Definición de la relación de gestión y administración entre el PAC y la universidad.
d) Mayor involucramiento de los actores locales.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

Señalamos algunos de los principales aprendizajes derivados de esta experiencia:

a) La importancia de la inserción universitaria en un proceso histórico educativo-político de los pueblos indígenas. El PAC responde a un proyecto de sociedad inclusiva a partir de las demandas de las nacionalidades indígenas.

b) La articulación de alianzas con los más diversos actores a partir de opciones comunes por los pueblos indígenas: organizaciones indígenas, universidades con experiencias en EIB, redes internacionales con enfoque intercultural, instancias gubernamentales

como la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), sectores de Iglesia, etc.

c) El haber planteado un proyecto curricular pensado desde las demandas de formación y profesionalización de recursos humanos ya vinculados al ejercicio docente, le permitió al programa aportar directamente al mejoramiento de la calidad de la educación.

d) La flexibilidad en la gestión y administración académica del programa: un currículo común con una relativa autonomía en la administración de cada uno de los puntos focales del programa. Asimismo, la capacidad de responder a las características socio-culturales y políticas de cada uno de esos centros.

e) La importancia de contar con un equipo docente que a más de su formación profesional, sostenga una opción ética de valoración de la diversidad y posea la capacidad de un diálogo de saberes.

f) Finalmente, la experiencia nos ha enseñado que el enfoque intercultural no es solamente una categoría a ser definida, sino la construcción social de un proyecto ético-político que pasa fundamentalmente por opciones políticas, actitudes personales, estilos de relacionamiento que involucran a los pueblos y que no es posible si se mantienen las inequidades económicas y sociales.

Recomendaciones

La experiencia de más de una década en la formación de recursos humanos para la educación intercultural bilingüe, nos lleva a plantear que la principal recomendación o, mejor todavía, el desafío más importante consiste en propender a políticas de interculturalidad para todos. En nuestro contexto ecuatoriano se continúa pensando la interculturalidad como un asunto que atañe únicamente a los pueblos indígenas.

Por tanto, la recomendación básica consiste en la interculturalización de las universidades tanto indígenas como no indígenas como una contribución a sociedades interculturales. Esto supone: revisión de los currículos; incorporación del enfoque intercultural en la docencia universitaria; el uso de las lenguas indígenas; la inclusión de conocimientos ancestrales; el diálogo universidad-pueblos indígenas; el fortalecimiento de la investigación intercultural.

La creación de redes nacionales e internacionales interuniversitarias con el fin de conocer e intercambiar experiencias académicas, investigaciones, docentes, estudiantes, documentación, archivos, bibliotecas, etc.

Priorizar el financiamiento en función de algunos aspectos claves: acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en las universidades; formación de los docentes universitarios con enfoque intercultural; la creación de propuestas interculturales de posgrado.

Referencias bibliográficas

Reyes, Darwin (2006) *La construcción de la interculturalidad desde las políticas educativas en la experiencia del sistema de formación docente en el Programa Académico Cotopaxi, de la Universidad Politécnica Salesiana*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Sánchez-Parga, José (2005) *Educación indígena en Cotopaxi: avances políticos y deudas pedagógicas*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.

Yánez del Pozo, José (2007) "Estados multiculturales y ciudadanías plurales e interculturales: Reflexiones a partir de la experiencia del Programa Académico Cotopaxi de la UPS". En: Alexandra Martínez Flores y Sebastián Granda, *Curso de formación ciudadana intercultural en el programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Red Internacional de Estudios Interculturales. Disponible: http://www.in-quito-com/ecuador-quito/quito-ecuador-map.PNG [fecha de consulta: 10/01/2008].

La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural (FLACSO, Ecuador)

Fernando García Serrano (*)

Datos descriptivos básicos

La maestría se llevó a cabo en la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, Ecuador, se inició en el año 1999 y concluyó en el año 2005. Se trata de un programa de postgrado que inició como diplomado de un año y luego se convirtió en maestría de dos años, el número de créditos requeridos para graduarse fue de 54. Se la desarrolló al interior del programa de Antropología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Ecuador. Actualmente la FLACSO cuenta con 484 estudiantes, de los cuales el 5% son indígenas y el 1% afrodescendientes; y 42 profesores, no dispone de docentes indígenas ni afro descendientes. La institución trabaja principalmente en castellano. Los requisitos de ingreso son: título universitario de pregrado, examen de admisión de habilidades académicas y entrevista individual. La FLACSO es reconocida en el Ecuador como una universidad de postgrado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y por lo tanto puede otorgar los títulos académicos respectivos.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

El objetivo general del programa fue contribuir a la formación de 50 profesionales indígenas de América Latina para asumir la dirección, gestión y administración de sus iniciativas de desarrollo social, económico y político.

Los objetivos específicos planteados fueron:

a) Adiestrar a los estudiantes en las concepciones teórico-metodológicas y políticas del desarrollo y diversidad cultural que permita fortalecer la capacidad de gestión de las organizaciones a las que representan, con énfasis en las propuestas de etnodesarrollo.
b) Proporcionar a los estudiantes los instrumentos conceptuales, metodológicos y técnicos en planificación, formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos rentables, replicables y sustentables, dirigidos a los pueblos indígenas.

A partir de los años 80, la puesta en marcha de políticas de desarrollo social advierte algunos procesos de cambio, debidos principalmente a la nueva política económica que rige en el continente y que gira alrededor de los procesos de reducción y modernización del Estado y de liberalización de la economía, a la reorientación de las políticas de desarrollo y financiamiento de las agencias internacionales de cooperación y a los procesos de democratización de la región, que abre espacios de intervención de la sociedad civil y de las organizaciones sociales.

(*) Profesor investigador del programa de Antropología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador. fgarcia@flacso.org.ec.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Este proceso contribuyó al surgimiento de nuevos actores en el ámbito del desarrollo, tal el caso de las organizaciones indígenas que han constituido interlocutores importantes en la ejecución de las políticas de desarrollo social, pasaron de ser agentes pasivos del desarrollo a agentes activos y críticos de las propuestas que afectan a sus organizaciones. Los proyectos a cargo de organizaciones indígenas crecieron en número, cobertura y áreas de intervención, lo que ocasionó que el rol de estas organizaciones en el campo del desarrollo social y económico sea más activo e importante.

Sin embargo, los niveles de logros alcanzados en el campo político por las organizaciones indígenas no han estado acompañados por un similar desarrollo en el proceso de profesionalización de los recursos humanos de estas organizaciones. De esta manera, se identifican ciertas áreas críticas referidas básicamente a aspectos de organización institucional y de gestión que restringen su efectividad. Algunas evaluaciones y diagnósticos recientes efectuados por los organismos de cooperación han recomendado insistentemente la creación de programas de formación dirigidos específicamente a profesionales indígenas.

Es importante anotar que FLACSO con este programa no se propuso formar líderes sino más bien profesionales con capacidad académica y práctica que puedan enfrentar los desafíos sociales, económicos y políticos a los que se hallan sometidas sus respectivas organizaciones. Esta propuesta se confirmó una vez ejecutado el programa ya que la gran mayoría de los estudiantes egresados o titulados ocupan en sus organizaciones posiciones claves e incluso protagónicas en el nivel político, económico, social o educativo. En este sentido cabe destacar la trascendencia de su contribución, básicamente por las siguientes razones: a) el papel que las organizaciones indígenas desempeñan actualmente en el desarrollo del país, no solo como actores sociales sino incluso como actores políticos; b) la debilidad de conocimiento de los dirigentes indígenas del carácter multidimensional y por tanto multidisciplinar que exige la comprensión del mundo contemporáneo, conocimiento que les permita comprender, dialogar y debatir de mejor manera con el mundo no indígena, en similares condiciones de conocimiento; c) la necesidad de disponer de elementos teórico-operativos que facilite una mejor conducción de sus procesos económicos y sociales; y, d) y la necesidad de fortalecer sus propias instituciones, conocimientos y concepciones, aspecto clave en la coyuntura actual, caracterizada por el reto de construir estados interculturales.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La FLACSO, sede Ecuador, tiene un doble carácter jurídico, es una universidad pública de postgrado dentro del sistema nacional de universidades del Ecuador y es a la vez organismo internacional. La institución forma parte del sistema FLACSO que cuenta con sedes en 12 países latinoamericanos, se rige por el consejo gubernativo y consejo general del sistema y cada sede cuenta con un consejo académico conformado por el director de la sede, los coordinadores docente, de investigación y financiero, un representante de los profesores y uno de los estudiantes. Las autoridades son escogidas por el consejo académico de la sede Ecuador y la nominación la hace la asamblea general del sistema FLACSO. La sede Ecuador rinde cuentas económicas al Ministerio de Economía del Estado ecuatoriano y cuentas académicas al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA), que forma parte del CONESUP. La institución cuenta con tres fuentes de financiamiento: rentas del Estado ecuatoriano a través del presupuesto asignado para las universidades el 48%, y el 52% restante distribuido entre ingresos propios y

fondos de la cooperación internacional y nacional.

Breve historia de la experiencia

La FLACSO, sede Ecuador, con el apoyo de la Cooperación Técnica Belga y el Fondo Indígena para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, inició en junio de 1999 la primera versión del Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Asuntos Indígenas dirigido a profesionales indígenas latinoamericanos.

Desde junio de 1999 a febrero de 2005 se desarrollaron tres promociones de postgrado. La primera promoción se inició como diplomado y en agosto de 2000 se transformó en maestría. 50 profesionales indígenas fueron seleccionados para las tres promociones, de los cuales 26 se han graduado hasta la fecha, 21 se encuentran en proceso de graduación y los 3 restantes se retiraron por bajo rendimiento académico y por motivos personales.

El Fondo Indígena para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe solicitó a la Universidad Andina Simón Bolívar y a la FLACSO la elaboración de propuestas para desarrollar un programa de postgrado en Ciencias Sociales con mención en Asuntos Indígenas dedicado a profesionales indígenas de los países de América Latina. La propuesta de FLACSO fue aceptada por los promotores para su ejecución.

Posteriormente la FLACSO presentó el proyecto de postgrado de estudios de especialización en Estudios Étnicos al CONESUP para su aprobación, organismo que lo aprobó como "Especialización en Estudios Étnicos", mediante Resolución RCP.12 nº 296.03.

Cuando el diplomado se convirtió en maestría la FLACSO presentó el proyecto de postgrado de "Maestría en Ciencias Sociales con mención en Estudios Étnicos" al CONESUP para su aprobación, organismo que lo aprobó, mediante Resolución RPC. S18. nº 477.03.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

En la experiencia se matricularon 50 estudiantes durante tres promociones: 20 en la primera y segunda y 10 en la tercera. De los cuales 31 fueron hombres y 19 mujeres, los rangos de edad estaban entre 30 a 52 años, el promedio de edad fue de 39.48 años. Egresaron 47 (29 hombres y 18 mujeres) y 3 (2 hombres y una mujer) se retiraron. De los 47 están graduados 26 (17 hombres y 9 mujeres), 15 de la primera promoción, 8 de la segunda y 3 de la tercera. Para el caso todos los estudiantes son indígenas.

De los 47 estudiantes egresados 29 son de nacionalidad ecuatoriana, 5 bolivianos, 4 peruanos, 2 colombianos, 2 chilenos, 2 argentinos, un venezolano, un brasileño y un guatemalteco. La maestría contó con el aporte de 23 docentes (16 hombres y 7 mujeres), de los cuales 3 fueron indígenas.

Todos los estudiantes fueron becados, el financiamiento estuvo a cargo del Gobierno del Reino de Bélgica, el 52% para el pago de las becas de los estudiantes (alojamiento, alimentación y pasajes) durante 16 meses de la escolaridad y el 48% restante fueron los costos de la colegiatura. El período de elaboración de la tesis (de acuerdo al Reglamento de FLACSO un año calendario desde la terminación de la escolaridad) no contó con financiamiento. La maestría tuvo la modalidad de presencial durante 16 meses durante los cuales se aprobaron 14 materias y un taller de tesis y 8 meses dedicados a la investigación y elaboración de la tesis. Durante el proceso de aprendizaje no se utilizó ninguna lengua indígena. Se incluyeron saberes indígenas a través de la presencia de docentes indígenas y de autoridades o dirigentes que fueron invitados eventualmente a dialogar con los estudiantes.

Todos los estudiantes en el transcurso de sus estudios cumplieron con la tarea de ejecutar un plan de "devolución" de los conocimientos adquiridos durante sus estudios. El cumplimiento de este requisito, avalado con un informe de las organizaciones indígenas a las que pertenecen, se convirtió en una exigencia previa a la graduación. Se puede constatar que varios de los egresados o titulados siguen aplicando sus conocimientos para reforzar los equipos de las organizaciones indígenas o de las comunidades.

Algunos ex estudiantes se incorporaron a la vida política a nivel provincial o municipal para defender las propuestas de las organizaciones que representan. La sólida preparación profesional de estos candidatos es una garantía de un mejoramiento del debate democrático y de aportar con propuestas analizadas que responden a las necesidades de las poblaciones representadas.

Hay una serie de factores que permiten estimar la permanencia de los resultados y de los beneficios después del final del programa. El regreso de la mayoría de los estudiantes a sus organizaciones y el rol protagonista que están asumiendo asegura la durabilidad de los resultados. Por ejemplo, en el Movimiento Indígena de Cotopaxi (MICC), una ex estudiante además de haber ocupado la Subsecretaría del Ministerio de Bienestar Social, participó como candidata a Alcaldesa del municipio de Salcedo, en su provincia de origen en las últimas elecciones municipales, además de desempeñar un rol clave en la marcha del movimiento indígena. Otro graduado desempeñó la vicepresidencia de una organización indígena a nivel nacional y luego fue diputado por su provincia en el Congreso Nacional. En la Confederación del Pueblo Cayambi, dos ex estudiantes participan activamente en varios ámbitos: formativo, cultural, organizativo. Igualmente un ex estudiante ocupa un puesto de consultor educativo, contratado por la Municipalidad de Cayambe en coordinación con dicha Confederación en la tarea de evaluar y actualizar la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe. Un último ex estudiante ha creado una organización no gubernamental indígena, la representación y asesoría que presta a su organización se destaca no solo en el ámbito político sino de orientación, al punto que su tema de tesis se ha convertido en uno de los objetivos de trabajo de la misma. Estos ejemplos demuestran la reinserción laboral de los estudiantes como actores de decisión en sus respectivos movimientos u organización, tal como se propuso el programa.

Al finalizar la experiencia se hizo una evaluación externa, hecha por un profesional belga y un ecuatoriano, que permitió disponer de una visión tanto académica como institucional. También se dispone de las evaluaciones parciales que se hicieron al interior de FLACSO y cada año con la participación del Fondo Indígena, las organizaciones indígenas ecuatorianas, la Cooperación belga y FLACSO.

La biblioteca de FLACSO se enriqueció con la adquisición de la bibliografía de las 42 materias que se ofrecieron durante los seis años del programa, en especial en el tema étnico y de pueblos indígenas. Actualmente esta en marcha la Biblioteca Virtual Andina, que es un esfuerzo por contar con bibliografía especializada sobre la región y disponible online para estudiantes, docentes e investigadores. En el tema investigativo la maestría permitió iniciar un campo de trabajo sobre etnicidad, identidad y diversidad cultural que se mantiene al interior del programa de Antropología. Junto con la docencia e investigación FLACSO puso a disposición de la maestría su capacidad editorial, publicó una de las 26 tesis elaboradas en su fondo editorial y 4 más se han publicado en otras editoriales.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Al inicio de la maestría existía una percepción de ignorancia y prejuicio por parte de los estudiantes no indígenas de FLACSO frente a sus pares indígenas, esta situación cambió en el transcurso del tiempo. Poco a poco nació una visión de aceptación, de respeto y, a veces, de admiración hacia el otro. Este cambio de actitud es muy importante en sociedades aún llena de prejuicios y de comportamientos discriminatorios y racistas. Estos estudiantes no indígenas pueden ser el germen de una sociedad más equitativa, más intercultural y preparada para el diálogo intercultural.

El programa no previó ninguna asociación con otras instituciones universitarias del Norte. La problemática que tuvo que enfrentar la FLACSO era muy particular a América Latina. Sin embargo, tal vez, en el campo organizativo, pedagógico y didáctico, hubiese sido posible crear espacios de reflexión con universidades del Norte para mejorar el currículum general y el trabajo en aula. Otra oportunidad, hubiera sido aquella de prever en los acuerdos de cooperación, más intercambios con otras universidades del Sur que trabajan temas del mismo índole, como, por ejemplo, la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia que desarrolla desde 1998 una maestría en Educación Intercultural Bilingüe de excelente nivel y las recién creadas universidades indígenas en varios países latinoamericanos.

La FLACSO no había organizado programas específicos para estudiantes indígenas por lo que tuvo que realizar serios esfuerzos para responder a este reto y estar permanentemente atenta a los cambios que era menester realizar durante su ejecución. Esta situación explica, en buena medida, la actitud de apertura y flexibilidad de los organizadores, así como de reconocimiento de sus debilidades y logros. Existe además en los organizadores una clara conciencia del camino por recorrer para alcanzar la excelencia. Una de las cualidades de la gestión es que la Cooperación Técnica Belga y el Fondo Indígena confiaron en la competencia de la FLACSO a nivel académico y limitaron su rol a un seguimiento general.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

El desarrollo de este postgrado ha llevado a cuestionar la idea misma de mantener un programa que en buena medida limita las posibilidades de elección de los estudiantes. Todos los actores y beneficiarios (organizadores, profesores, estudiantes y organizaciones indígenas) concuerden en señalar que sería más beneficioso facilitar el acceso de dichos estudiantes a la especialidad de su elección dejando de lado la idea de un programa especial. Esta visión apunta a introducir el diálogo intercultural de manera transversal en todos los programas de postgrado. Sin embargo, para la viabilidad de dicha propuesta, es imprescindible que FLACSO cuente con un núcleo de académicos que reflexionan sobre los problemas referidos a los pueblos indígenas. También, es necesaria una mejor integración curricular de los programas, así como la introducción de temas transversales que trasciendan la visión disciplinar.

Por lo tanto, es imprescindible analizar la sostenibilidad no en el ámbito cerrado de una maestría en estudios étnicos, sino en el marco más prometedor de la capacidad de la FLACSO en facilitar el acceso de un número siempre más grande de estudiantes indígenas en sus diez maestrías e inscribir la interculturalidad como uno de los ejes imprescindible en dichos programas.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos, constituye una sólida respuesta a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas de la región por disponer de un espacio académico de alto nivel dedicado a la formación de profesionales y pensadores indígenas que contribuyan al desarrollo de sus pueblos. Sus resultados justifican plenamente la pertinencia del programa de postgrado y por tanto la trascendencia de la inversión social realizada.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la maestría les ha permitido básicamente dos grandes resultados: mejorar su capacidad de análisis, síntesis y de conocimiento de teorías, categorías e instrumentos teóricos para comprender, explicar y por tanto capacitarlos para proponer y resolver problemas de sus organizaciones y, por otra parte, mejorar su autoestima y por tanto su seguridad personal. Es decir, se han convertido en profesionales de alto nivel con preparación y capacidad para poder participar de manera activa en la definición de políticas económicas, sociales y/o educativas.

Para el cuerpo docente esta oportunidad se constituyó en una verdadera provocación intelectual para profundizar sus conocimientos sobre la problemática indígena, así como para mejorar sus métodos y técnicas de enseñanza. Asimismo, para toda la institución, esta experiencia académica ha constituido un reto para profundizar el conocimiento y dedicación del tema indígena, la interculturalidad dentro de sus prioridades académicas. Las lecciones que deja esta experiencia académica contribuirán al mejoramiento de programas académicos similares o del mismo nivel.

Esta experiencia le ha llevado a FLACSO ha plantear la necesidad de crear un espacio académico de reflexión teórica sobre la problemática indígena, a buscar financiamiento que permita crear un fondo de becas para profesionales indígenas para cualquier de las maestrías que ofrece FLACSO.

La FLACSO con este postgrado ha confirmado su capacidad académica y de gestión para desarrollar programas de postgrado de gran complejidad y por tanto ser coparticipe de intervenciones futuros en esta temática u otras.

El retorno de la mayoría de los estudiantes a sus organizaciones les ha permitido asumir roles protagónicos que asegura tanto el impacto del proyecto así como la durabilidad del mismo.

Recomendaciones

Sería importante que FLACSO pueda contar en su equipo de planta con un pedagogo con experiencia en el tema que pueda elaborar diseños curriculares más eficientes para que los mismos se vuelvan una herramienta para una mejor gestión de los programas.

Las observaciones acerca de este programa son probablemente pertinentes para todo los demás programas. Por lo tanto, se sugiere que FLACSO cree un núcleo pedagógico en cada maestría en el que se pueda discutir frecuentemente los problemas de integración del programa. Este núcleo puede proponer reuniones de docentes para compartir los programas de cada módulo y analizar los niveles de complementariedad, las áreas de conocimiento que se repiten y aquellas no se tocan. También, podría estudiar el tema global de estudio desde la complejidad y la interdisciplinariedad.

Por otra parte se considera útil enfatizar en las ventajas de trabajar no solamente con objetivos de enseñanza sino también con un sistema de competencias que se quiere que

adquieran los estudiantes([1]). El trabajo por competencia permite que, desde el inicio del módulo, el estudiante sepa lo que se espera de él. Por lo tanto, a la hora de la evaluación no hay conflictos en cuanto al contenido.

Sin embargo, para lograr "mega competencias", es decir, la capacidad de integrar los conocimientos no solamente de un módulo sino de todo el programa para resolver problemas, es imprescindible que haya una integración de los diferentes módulos, una visión interdisciplinaria y curricular. Esta política vuelve los objetivos y las evaluaciones transparentes.

La FLACSO podría proveer una formación permanente en didáctica que permita a los docentes el acceso a una gran variedad de estrategias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Visto el número de estudiantes participantes en las maestrías de la FLACSO, se puede prever sistemas relativamente individualizados. Por ejemplo, entre sus mejoras pedagógicas, la institución ha implementado un sistema de tutores. El mismo podría ser profundizado en función de la personalidad del estudiante.

La utilización de los estudiantes de semestres superiores para tutorear puede tener una doble ventaja. El estudiante tutor entiende más las dificultades de su par y como se sabe, enseñar es aprender una segunda vez. El tutor profundizaría la materia mediante la clarificación y la búsqueda de ejemplos además, desarrolla sus competencias sociales.

El objetivo de la formación a nivel de postgrado es provocar aprendizaje en profundidad, es decir, una construcción activa, duradera y crítica de un conjunto de conocimientos integrados a los conocimientos de su especialidad de pregrado y con capacidad de utilizar los mismos en la acción.

La idea de realizar un curso propedéutico en sí es muy buena, sin embargo es preciso mejorar los contenidos. En primer lugar, es un espacio para iniciar a la cultura académica de FLACSO y para proporcionar la información clara sobre el programa. Para que los estudiantes puedan volverse actores de su formación es imprescindible que puedan conocer desde el inicio las exigencias (lectura comprensiva, capacidad de síntesis y de análisis, etc.) así como el proyecto que esta detrás del título del programa de estudio. De esta manera, también, los estudiantes pueden madurar su proyecto personal y aumentar su nivel de motivación.

El propedéutico sería más efectivo con la presencia de ex estudiantes o estudiantes más avanzados para que puedan explicar su trayecto y aconsejar a los nuevos para enfrentar las dificultades del programa. Es preciso en este espacio presentar las "mega competencias" esperadas de los estudiantes. También podría ser aprovechado para profundizar en las condiciones académicas de entrada de los estudiantes que permitan detectar las lagunas individuales en lugar de lamentarlas en una etapa posterior y así tomar las medidas adecuadas de capacitación.

Además, se podría aprovechar este momento para crear espacios de negociaciones entre las concepciones que estudiantes y docentes pueden tener acerca de los aspectos epistemológicos y del aprendizaje que puede estar centrado en un continuo entre lo teórico y lo práctico. En fin, ese período es propicio a la negociación de un "contrato" didáctico que defina el nivel de las exigencias.

Durante esta fase es necesario desarrollar una fase de iniciación metodológica que pueda incluir módulos de investigación bibliográfica, de comunicación y de organización del trabajo personal con el fin de mejorar las estrategias de aprendizaje.

(1) Por competencias, se entiende una capacidad eficiente de actuar frente a un conjunto de situaciones que se logra dominar porque se dispone de los conocimientos necesarios, de la capacidad de movilizarlos en el momento oportuno para identificar y resolver problemas en el ámbito profesional.

Para la FLACSO constituye un verdadero desafío introducir en todas sus maestrías una perspectiva transversal intercultural que deje un espacio visible de discusión entre cosmovisiones. Esta elección conlleva la conformación en FLACSO de un núcleo, una unidad de investigación, reflexión específica sobre el tema que puede formarse en base a miembros del equipo docente comprometidos en dicho tema, equipo al que se integrarían otros actores de organizaciones indígenas.

Se debería constituir un fondo de becas, para lo cual se sugiere hacer un diagnóstico de necesidades para definir las posibles demandas de los estudiantes indígenas a nivel de postgrado y de los perfiles más requeridos por las organizaciones. Pero al final, la mejor manera de ser intercultural y de luchar contra la discriminación es romper los posibles ghettos. En otras palabras, no hacer diferencia y abrir todas las formaciones a todos en función de sus elecciones y capacidades.

Guatemala

EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landivar (Guatemala)

Anabella Giracca (*)

Datos descriptivos básicos

Guatemala es un país con una resplandeciente y maravillosa riqueza cultural y lingüística en el que se hablan 24 idiomas diferentes. El castellano predomina en el país como consecuencia de procesos históricos y las relaciones de poder que prevalecen hoy en día entre las dos grandes etnias que comparten el territorio: indígena y ladina. Se podría decir, hoy en día, que aproximadamente un 50% de la población guatemalteca es indígena.

El castellano representa el idioma del poder político y de las transacciones económicas. Para adaptarse y sobrevivir dentro de las corrientes complejas de la Nación/Estado, la organización social de cualquier comunidad requiere que por lo menos algunos de sus miembros tengan destrezas de comunicación en ese idioma. Según lo establece la Constitución Política de la República de Guatemala (artículo 143), el español es el idioma oficial (dominante), pero a la vez se debe reconocer no sólo el alto grado de uso de los idiomas indígenas en forma general sino que miles de personas utilizan estos idiomas en forma casi exclusiva, sin tener competencia comunicativa en castellano. A pesar de esta situación, todos los servicios públicos que ofrece el Estado son en castellano, ignorando culturas e idiomas. Tal es el caso de la educación que, a pesar de que se han llevado a cabo algunos esfuerzos por implementar la educación intercultural bilingüe, no han sido del todo suficientes ni exitosos. Igualmente se han hecho intentos, aunque muy débiles, por introducir la interculturalidad como parte del imaginario de país, esa visión incluyente y respetuosa de la diversidad cultural, capaz de trazar conjuntamente el camino a la construcción de una nación auténticamente plural.

Más de veinte culturas indígenas que habitan hoy en día en Guatemala tienen sus raíces en un idioma común hablado quizás desde hace más de cinco mil años, culturas en resistencia que han tenido que enfrentar procesos complejos de diáspora, aculturación y colonialismo. Sin embargo, a pesar de que el Estado guatemalteco ha insistido en políticas de asimilación e integración, la persistencia de las culturas mayas y el uso de sus idiomas y prácticas es testimonio de la vitalidad cultural existente entre los varios grupos étnicos.

Guatemala entonces, así como Perú y Bolivia en Suramérica, representa un mosaico de culturas vivas dando testimonio de su carácter multicultural y plurilingüe. Los Acuerdos de Paz firmados en diciembre de 1996, después de de un desgarrador conflicto armado de 36 años de duración, recalcan este hecho y plasman una serie de acciones que no solamente dan derecho para mantener y utilizar idiomas y prácticas culturales ancestrales sino que estimulan un proceso de interculturalidad nacional.

Pese a la intención de parte de algunos sectores, por construir una nación plural basada en principios de equidad, Guatemala mantiene serios índices de pobreza y extrema pobreza, radicados éstos mayoritariamente en las poblaciones indígenas. Se dice que la mitad de nuestra niñez vive en estado de desnutrición. Que la mitad de nuestra población es pobre. Los terribles

(*) Directora General de EDUMAYA, Universidad Rafael Landivar, Guatemala y Directora Cátedra UNESCO de Comunicación para el Fortalecimiento de la Diversidad Cultural. anagiracca@hotmail.com.

En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

lastres como la mortalidad infantil, el analfabetismo, entre otros, aterrizan con énfasis en piel maya. Hoy en día, de cada cien jóvenes que cursan en básicos únicamente 19 son indígenas. En diversificados únicamente 12, y el acceso a la educación superior se hace aún más cuesta arriba.

EDUMAYA surge entonces, como una respuesta a las urgencias educativas que enfrentan los pueblos indígenas y ha sido diseñado con las siguientes finalidades: a) Ampliar el número de profesionales indígenas por medio de un programa de becas completas, respetuoso de idiomas y culturas. b) Apoyar programas de formación, profesionalización y acreditación de promotores-maestros bilingües que desempeñan labores docentes en comunidades indígenas. c) Orientar y dar seguimiento técnico a modelos innovativos de educación comunitaria, los cuales aseguren un tratamiento adecuado tanto en el enfoque curricular como metodológico y de apoyos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la educación básica, rural y en contextos indígenas. d) Desarrollar y difundir materiales y metodologías cultural, lingüística y pedagógicamente apropiadas. e) Desarrollar institucionalmente a la universidad para el establecimiento de programas más permanentes de educación superior dirigidos al mundo indígena. f) Desarrollar una metodología y materiales de apoyo para alfabetización bilingüe.

En este reporte se tomará únicamente la primera finalidad, el componente de becas, no sin olvidar que EDUMAYA es un proyecto integral que toma en cuenta varios niveles y elementos educativos.

Las acciones de EDUMAYA ponen el énfasis en las necesidades, intereses y requerimientos de los destinatarios: en el indígena (maya); en el aspecto de género y la promoción de la mujer; en la participación comunitaria; en el mejoramiento de los servicios educativos y su acceso.

Las acciones educativas y sociales que se derivan de las finalidades previstas, han estado encaminadas a apoyar el cumplimiento de los Acuerdos de Paz, tal como corresponde a la realidad guatemalteca, en el marco de un trabajo orientado por el concepto de equidad, a impulsar el desarrollo sostenible del país, por medio de la promoción educativa de la población indígena que presentan graves índices de pobreza y aislamiento y que históricamente se han caracterizado por ser las más reprimidas y abandonadas.

Objetivos generales y filosofía que orientan la experiencia

Por medio de un esfuerzo intensivo e inmediato, que permitiera coadyuvar al combate del subdesarrollo y la inequidad, utilizando entre otros medios, la promoción de la educación al mundo indígena, surge EDUMAYA. Esta acción está a tono con los Acuerdos sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y Socioeconómico y Agrario, los cuales coinciden en señalar la vital importancia de la educación y el desarrollo de los recursos humanos como pilares sobre los cuales edificar una sociedad más justa e integralmente desarrollada, que se constituya en plataforma para luchar –en la búsqueda del establecimiento de una paz firme y duradera-, contra las raíces sociales económicas y políticas subyacentes al conflicto.

La Universidad Rafael Landivar (URL), profundamente identificada por su misión y por su vocación social, con los Acuerdos de Paz, y con la necesidad de reforzar considerablemente los servicios educativos destinados a los indígenas, o cuyas comunidades fueron afectadas por el conflicto, hundiéndose en la miseria y el abandono, coincide plenamente en ubicar como fundamental el área de la educación para la construcción de la paz, y en ese escenario presenta la propuesta de EDUMAYA.

Sin oportunidades reales y accesibles de escolarización formal, grandes grupos de población marginada permanecen alejados de los beneficios directos e indirectos de la educación y de la difusión e información concerniente a procesos agrícolas, productivos, de salubridad, culturales y otros en los que ellos mismos están inmersos pero sin dominio de las posibilidades de crecimiento y de cambio que pueden presentarse.

Desde el punto de vista de la diversidad cultural presente en la sociedad guatemalteca, debe reconocerse que una parte sustantiva de la crisis de la educación en todos sus niveles y áreas, la constituye la falta de pertinencia de los contenidos y los métodos que tradicionalmente ha utilizado la escuela en Guatemala. La población rural, y más específicamente la población indígena, no ha encontrado en la escuela respuestas adecuadas a sus intereses y a sus necesidades. La escuela sin renovarse, ha permanecido como un elemento culturalmente ajeno, que las comunidades perciben como un medio de contacto con la cultura "oficial", pero no visualizan como un órgano de transformación endógena que pueda contribuir a procesos de desarrollo cultural, social y económico de las propias comunidades.

La propuesta de la Universidad Rafael Landivar tiene como objetivo ser una aproximación integral e intensiva al problema, en búsqueda de la promoción y el reforzamiento de servicios educativos pertinentes de amplia extensión y de calidad. Así, EDUMAYA ejecuta, como su más fuerte y significativo componente, un programa universitario de becas para indígenas, seleccionando cuidadosamente a jóvenes indígenas con características y potencialidades de liderazgo, respaldados por su comunidad y seriamente comprometidos a retornarle, a la misma, apoyo a través de sus diversos oficios profesionales en el futuro.

La propuesta educativa de EDUMAYA pone el énfasis en los siguientes objetivos: a) El conocimiento cultural y la sensibilidad a los factores culturales que, en este caso, pertenecen al mundo indígena guatemalteco. b) El destinatario natural de EDUMAYA es el indígena. El proyecto requiere de comprensión de la historia, temores, valores y expectativas de las comunidades mayas, a tono con los lineamientos de los Acuerdos de Paz, y con el fin de apoyar con herramientas para que controlen su propio desarrollo e interactúen desde su cultura y su lengua con el Estado, en el marco de un proyecto para la edificación de una sociedad guatemalteca desarrollada integrablemente. c) La equidad de género. d) La participación comunitaria. e) El apoyo al desarrollo cualitativo de la educación y el fortalecimiento de una ciudadanía plural e intercultural.

La formación de personal calificado a nivel universitario supone una mejora en el planteamiento de los problemas y en la búsqueda de soluciones acordes a las características del contexto guatemalteco e indígena. El reto ha consistido en implementar procesos educativos para el mundo indígena, tanto en campos tradicionales de formación universitaria, como en campos más novedosos, de acuerdo con los últimos análisis de la realidad nacional. Uno de los énfasis está puesto en carreras dirigidas a apoyar la reflexión, diseño e implementación de propuestas educativas mejoradas y apropiadas para el país, para el fortalecimiento de la impartición de justicia, y para el mejoramiento y pertinencia de los servicios de salud. En este sentido se han desarrollado las carreras de profesorado, licenciatura y maestría en Educación Intercultural Bilingüe, Traductor Legal, funcionando actualmente en más de 10 idiomas mayas y en diferentes sedes regionales de la universidad, un Técnico en Salud con énfasis en interculturalidad y la reciente instalación de Peritaje Cultural (con más de 200 estudiantes indígenas provenientes de todos los grupos étnicos del país). Esto no quiere decir, de ninguna manera, que los becados de EDUMAYA tengan únicamente acceso a estas nuevas carreras, sino que a todas las carreras universitarias disponibles en el país.

El desarrollo de metodologías y materiales escritos para estas nuevas carreras ha constituido también una acción importante.

Podría resumir entonces, el objetivo general de EDUMAYA, como el propósito de coadyuvar a la construcción de la paz y al desarrollo sostenible del país, por medio del mejoramiento y extensión de servicios educativos, con énfasis en el nivel superior, destinados a la población indígena.

Aspectos jurídicos, administrativos y económicos

En 1997, la Misión USAID-Guatemala invitó a la Universidad Rafael Landivar a presentar una propuesta que diera respuesta a las necesidades educativas del país "post guerra" con énfasis en educación Superior. Así, EDUMAYA se planificó inicialmente para completarse en un tiempo estimado que no excediera los cinco años (1997-2002), y con un presupuesto de $10.600.000 dólares estadounidenses de los cuales aproximadamente $7.000.000 estaban destinados al componente de becas universitarias. Los resultados esperados, en ese entonces, eran 500 universitarios indígenas graduados distribuidos de la siguiente manera: 50 a nivel de maestría; 150 a nivel de licenciatura y 300 a nivel de técnico o profesorado. Las carreras a las que han optado los becados conforman una amplia gama de opciones, en realidad, todas las que existen en el país. Los becados han contado con el acompañamiento de orientadores, quienes les apoyan en su vida universitaria y personal. Así mismo, han contado con asesoría académica de directores de carrera y asesores de las facultades en las que están inscritos. EDUMAYA se ha desarrollado en las distintas sedes regionales de la Universidad Rafael Landivar así como en otras universidades interesadas del país. Se han organizado una serie de cursos complementarios o propedéuticos, destinados a actualizar a los becados en temas necesarios para el desarrollo de sus estudios universitarios. Dada la deficiencia del sistema escolar público del país, sobre todo en el área rural, los becados llegan a la universidad con serias carencias en su formación, por lo que ha sido necesario contar constantemente con cursos de nivelación académica, sobre todo en áreas científicas y dependiendo de la carrera que han escogido. También se ofrecen cursos para todos los becados, que tienen como fin fortalecer liderazgo y capacidades diversas como fortalecimiento de identidad, computación, idioma español, idioma inglés, entre otros. Se ha dotado a las sedes regionales universitarias, de centros de computación y ampliado sus bibliotecas con el fin de que los becados indígenas cuenten con los mejores recursos para sus estudios.

Los primeros cinco años de vida de EDUMAYA funcionaron entonces, bajo un convenio entre la Universidad Rafael Landivar y USAID-Guatemala. Al culminar dicho período, y dados los exitosos resultados que superaron con creces las expectativas iníciales, triplicando las metas, se consiguió extender el proyecto por dos años más. Para entonces, se habían otorgado más de 1.500 becas completas y ya se contaba con más de 1.000 graduados.

En 2005, al finalizar el apoyo financiero de USAID, la Universidad Rafael Landivar decide asumir el proyecto como un programa permanente y parte de su institucionalidad, caso que se vive hasta la fecha. Con un proceso permanente y exitoso de recaudación de fondos y aporte de un fondo anual destinado al programa por parte de la misma Universidad Rafael Landivar, EDUMAYA continúa con la tarea de otorgar becas completas a jóvenes indígenas. Al día de hoy, EDUMAYA cuenta con más de 1.300 graduados universitarios y aproximadamente otros 500 están estudiando en las diferentes carreras que ofrece el sistema de educación superior. Recientemente se ha revisado y fortalecido la carrera de Traductor Legal y se ha creado una nueva: Peritaje Cultural.

Más de 75 libros se han producido en diferentes idiomas mayas, con el fin de mejorar las metodologías de enseñanza y acompañar las carreras creadas bajo el programa. Tal es el caso de los Diccionarios, glosarios en terminología jurídica, Derecho Constitucional, Civil y Penal, entre otros. Así mismo, se publicó una revista semestral que ofrece espacio de expresión a los becados.

Dado el impacto del programa a nivel nacional y de la incidencia mostrada por parte de los estudiantes y ya profesionales, 500 graduados han sido capacitados para la autosostenibilidad, protagonismo e incidencia en la sociedad guatemalteca bajo un nuevo componente del proyecto denominado Consejo Nacional de Estudiantes y Profesionales Universitarios Mayas (CNEPU MAYA). EDUMAYA considera como una actividad prioritaria el diseñar estrategias de acompañamiento, fortalecimiento y enriquecimiento de este grupo de graduados para garantizar procesos de actualización permanentes y su formación profesional específica en conocimientos y habilidades que permitirán su mejor acceso y participación en la vida pública y privada de la nación guatemalteca. La formación y el apoyo del grupo de graduados se consideran como una instancia multidisciplinaria basada en valores, principios y conocimientos académicos, con una alta y robusta conciencia maya, sumada con el conocimiento y la práctica de la interculturalidad.

Breve historia de la experiencia

Dentro de las acciones de EDUMAYA está la implementación de un programa de becas destinado a hombres y mujeres indígenas para garantizar una mejor participación de esta población en la vida económica, social y política del país. Hasta la fecha se cuenta con más de 1.300 jóvenes indígenas profesionales, de los cuales un 54% son mujeres. A los ya graduados, EDUMAYA ha ofrecido acompañamiento a través de la creación y seguimiento de CNEPU MAYA con el fin de fortalecerles en su incidencia política, económica y cultural.

Bajo la dirección de EDUMAYA, se crearon nuevas carreras universitarias, siempre con el fin de responder a las necesidades diversas de cada región: Traductor Legal (en 15 idiomas mayas), Enfermería Intercultural, Educación Intercultural Bilingüe y Peritaje Cultual.

Por medio de un programa de becas que ofrece transporte, hospedaje, alimentación, materiales educativos y tutorías; mujeres y hombres indígenas tienen acceso a estudios universitarios y la posibilidad de graduarse en la Universidad en una variedad de programas de pre y postgrado. La figura del orientador ha sido fundamental ya que se llevan a cabo visitas domiciliarias, se acompaña al estudiante en la selección de hospedaje y se tiene una cuenta bancaria mancomunada para cubrir con los gastos personales y académicos. El programa se amplió a Universidad de San Carlos de Guatemala, a Universidad Mariano Gálvez y a Universidad del Valle de Guatemala. La Universidad Rafael Landivar ofrece el programa de becas en el campus central, situado en la capital, en las facultades de Quetzaltenango y las sedes regionales de La Verapaz, Antigua y Retalhuleu, a las cuales pueden tener fácil acceso candidatos provenientes de comunidades afectadas por el conflicto armado, de retornados y desplazados.

Al extender el programa de becas a hombres y mujeres indígenas, se dio prioridad a los ámbitos que contemplan poca o ninguna participación indígena. Las becas se distribuyen en maestrías, licenciaturas y técnicos o profesorados (Ingeniería, Pedagogía, Trabajo Social, Derecho, Enfermería, Psicología, Diseño Gráfico, Medicina, Administración de Empresas, Lingüística, Ciencias Agrícolas, Ciencias Ambientales, Derechos Humanos, Ciencias de la Comunicación, entre otras).

Alcance y logros de la experiencia

Los alcances y logros de la experiencia, detectados hasta la fecha, son derivados de una evaluación de tipo cualitativo y de proceso. Este ejercicio se basa en la necesidad de estudiar el impacto de los estudiantes y graduados de EDUMAYA en el trabajo y como líderes en su comunidad, poniendo especial atención en cuestiones de género, discriminación, y acceso a la participación en la vida nacional. Quizá uno de las mejores actividades permanentes de EDUMAYA, ha sido el seguimiento continuo de todas las acciones por medio de un componente de evaluación y monitoreo. Durante el transcurso del proyecto se han utilizado varios métodos para buscar información: Informes personales con interesados de la URL, EDUMAYA y donantes; análisis de documentos, entre ellos reportes investigativos, estudios cuantitativos; distribución de una encuesta exploratoria; visitas locales a las sedes regionales (en el interior de la República); entrevistas dirigidas hacia los estudios de casos; encuestas; visitas locales e interrogación apreciativa. Permanentemente, EDUMAYA se ha interesado en dar seguimiento en cuanto a las reacciones y sentimientos sobre el programa, cambios en las destrezas utilizadas, cambios de actitud, percepción o conocimiento, mejoras de ejecución efectiva en esferas del desarrollo personal, papel familiar, trabajo, relaciones sociales o participación comunal.

Hasta la fecha, tanto el equipo de investigación como los graduados conciben un impacto complejo del Proyecto EDUMAYA. El alcance y logros de la experiencia pueden visualizarse como una serie de ondas cuyo efecto empieza dentro del círculo íntimo del individuo, pasa por varias zonas de influencia hasta llegar fuera del individuo, momento en que las ondas de influencia de uno entrecruzan con las de sus pares. A continuación detallo un resumen de los alcances y logros de EDUMAYA focalizados en la persona, en la comunidad y en el país.

En cuanto a los impactos personales, se ha detectado mejora de las destrezas de comunicación y capacidad de dialogar. Tanto estudiantes como graduados muestran una interacción más efectiva en el trabajo y mejores relaciones laborales y comunitarias, un sentido más fuerte de identidad personal y entendimiento más claro sobre su posición histórica, política, económica y cultural dentro de la sociedad guatemalteca. Hasta la fecha se ve claramente un notable compromiso con la educación continuada. Los resultados indican que más del 50% de los jóvenes graduados siguen estudios universitarios. Ello implica que, gracias a la formación universitaria adquirida, algunos deciden continuar sus estudios universitarios a nivel de postgrado: especializaciones, maestrías y doctorados. También, el 51% usan otros métodos para continuar sus estudios personales.

El impacto que ha tenido EDUMAYA sobre la familia se considera el mayor de todos, ya que los graduados ahora participan como modelos y como donantes económicos. En cuanto a las mujeres, la mayoría de madres, con su ejemplo representaron las características, resistencia y disciplina, que el éxito a nivel universitario obliga. Según se determinó, los familiares cercanos al becado, así como vecinos y amigos, tienen a todos sus niños y niñas en la escuela. Eso se ha interpretado como una influencia muy positiva por parte de los estudiantes y graduados, ya que están creando un entorno favorable a la educación.

La mayoría de los graduados trabajan en puestos donde utilizan directamente las habilidades adquiridas en la educación superior, aún cuando el puesto no se relaciona con el título.

Hoy en día, algunos becados trabajan fuera de su área natal, a veces por falta de oportunidades; pero el acceso al empleo no es la única razón de la movilización geográfica, también es porque ven la capacidad de desarrollar acercamientos regionales sobre los problemas de Guatemala, o quieren proyectar sus habilidades a nivel nacional.

Según las observaciones relacionadas en los lugares de trabajo, además de los resultados de las encuestas y entrevistas, los becados parecen gozar de un alto prestigio; aún en los ambientes

no indígenas. No se perciben evidencias obvias de discriminación, ni en las condiciones físicas, ni en el trato.

Vale la pena mencionar que las mujeres sufren de algunos factores económicos que las afectan de forma desproporcionada, más allá de la discriminación rutinaria, en los trabajos no tradicionales.

La educación superior en Guatemala debe preparar a personas capaces de pensar crítica y analíticamente, hacer investigación, crear y articular argumentos persuasivos, desarrollar opiniones razonadas sobre asuntos discutibles y participar de manera informada en el trabajo y en la comunidad. Según lo que observó, leyó y escuchó, estas metas se cumplen en el proyecto EDUMAYA.

Una de las metas mejor alcanzadas hasta la fecha, corresponden a la cantidad de trabajo comunal, no remunerado, que realizan los graduados de EDUMAYA. Cada entrevista y encuesta muestra actividades dirigidas a, por lo menos, un proyecto de servicio a la comunidad. Los ejemplos incluyen la participación en asociaciones profesionales o voluntarios, el impartir clases de cultura o idioma maya, servicios de tutorías, apoyo a candidatos políticos, o redacciones para las escuelas; algunos dirigen proyectos de investigación local, otros pertenecen a comités que desarrollan materiales educativos, presentan propuestas o programas, o hasta construyen centro comunales.

EDUMAYA esperaba realzar la potencialidad del liderazgo de sus becados, y es cierto que el prestigio de experiencia y título universitarios automáticamente otorgan el respeto necesario para que los graduados tengan influencia en varios ámbitos más allá del trabajo; sin embargo, la importancia de la formación para liderazgo por medio de la experiencia EDUMAYA se reconoce como muy significativo.

La orientación hacia el compromiso y la responsabilidad comunitaria se enlaza con los valores mayas y forma un recurso rico para la nación. Al proporcionar a la población indígena la capacitación y oportunidad de alcanzar metas, Guatemala puede esperar una alta tasa de ganancia cuando sus nuevos profesionales se dedican a la mejora de la comunidad, al desarrollo económico, al avance educacional y a la creación de recursos. Los graduados dan valor a su historia cultural y su identificación maya, como un aspecto de sus intereses nacionales. Su educación avanzada les permitió estudiar y analizar su pasado, y muchas esperan lograr los recursos necesarios para la extensión de estos conocimientos entre miembros de las comunidades, niños, padres, maestros de escuela y la población no maya. Esto por medio de talleres, cursillos y programas de enriquecimiento. Hoy, Guatemala cuenta con un grupo significativo de indígenas profesionales preparados para la incidencia y el trabajo tanto en el sector público como el privado. Esto contribuye a la desconstrucción de estereotipos que hasta hace poco han marcado nuestra historia.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Se considera esencial hacer esfuerzos especiales para asegurarse que los becados indígenas se encuentren seguros, motivados, y con un adecuado apoyo psicológico. Ello dado a que el ambiente en las universidades privadas, sobre todo de la capital, resulta, muchas veces, ser hostil. El nivel de racismo es alto y la discriminación histórica marca muchas veces la conducta de compañeros y catedráticos. Sin embargo, desde el inicio del proyecto, se organizaron talleres con catedráticos, personal administrativo y alumnos, con el fin de prevenir actitudes y acciones en contra de los jóvenes indígenas, así como fomentar mejores relaciones interculturales.

Hasta la fecha ha sido complicado asesorar las quejas específicas de discriminación, racismo, paternalismo, control excesivo o falta de conocimiento cultural con que se señalaron a ciertas personas del ambiente académico y administrativo; pero parece lógico que tales percepciones, y no las dificultades académicas, contribuyeron a la taza de atrición.

Existe un grupo de graduados con conocimientos, experiencia y el deseo de apoyar. Ellos conforman un recurso inestimable para cualquier proceso futuro de planificación, diseño y evaluación.

La preparación escolar de los jóvenes indígenas en el área rural es, sin duda alguna, deficiente. Ello implica hacer todos los esfuerzos para que estos jóvenes puedan competir para ingresar a la universidad y mantener un nivel académico adecuado. A través de los cursos de refuerzo fomentados por EDUMAYA, se obtuvieron excelentes resultados.

Al iniciar el proyecto, la universidad no estaba preparada para recibir a más de 2.000 jóvenes indígenas. Sin embargo, hoy, la Universidad Rafael Landivar cuenta con un curso de interculturalidad en todas las carreras y niveles. Esto ha sido un aporte sustantivo en el cambio de actitud institucional. Las relaciones interculturales se tornan cada vez más naturales y se continúan los esfuerzos en esa línea.

Como es el caso de la construcción de la identidad maya, la interculturalidad –capacidad de trabajar y vivir respetuosamente con los que no comparten una cultura común- no formó elemento integral de la mayoría de las carreras universitarias, pero sí era una meta de algunos de los componentes de EDUMAYA. Los procesos y consecuencias del contacto cultural del programa son muy importantes para entender la interculturalidad y se recomienda su estudio sistemático. Algunos estudiantes aplaudieron las oportunidades que recibieron para aprender sobre otras culturas; otros lamentaron que no existieran más cursos al respecto.

La falta de acceso a la tecnología por parte de los estudiantes, ha representado un serio obstáculo. La mayoría, por factores económicos, no cuenta con computadora o con recursos energéticos en su comunidad. Esto ha dificultado enormemente su acceso a la información. Se hicieron esfuerzos instalando laboratorios de computación en las distintas sedes regionales, pero hace falta fortalecer este punto para que los jóvenes se sientan en igualdad de condiciones.

El nivel de deserción de los estudiantes de EDUMAYA (25%) es todavía alto, aunque más bajo que el general en la universidad (40% aproximadamente). Se necesitan más esfuerzos para garantizar mayor permanencia. El aspecto lingüístico sigue siendo una barrera para EDUMAYA, ya que la mayoría de clases se imparten en castellano, segunda lengua para los becados, que en muchos casos no ha sido enseñada en la escuela con metodologías apropiadas. Por último, es necesario anotar que la mayoría de los becados de EDUMAYA son maestros. Ello ha dificultado el avance académico de estudiantes que optaron por carreras científicas.

Necesidades, expectativas y o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Si una meta de la educación superior es formar una sociedad en que varias comunidades lleguen a entenderse mejor, es necesario implementar cursos sobre la espiritualidad, historia, literatura y arte maya. Poco se ganará si una élite bien educada de mayas aprenden mucho sobre la cultura occidental o ladina, mientras los no mayas se quedan en la oscuridad sobre los valores y productos culturales de sus con nacionales. Algunos cambios relacionados con este punto ya se han visto en la renovación curricular de la URL, estableciendo nuevos ejes trasversales como el de Interculturalidad y Realidad Nacional.

Hoy en día una significativa cantidad de graduados de EDUMAYA, ocupan cargos públicos, son alcaldes o alcaldesas y están cumpliendo con un generoso rol de incidencia en el desarrollo de sus regiones. A pesar de que algunos líderes indígenas llamaron al programa "paternalista" en sus inicios, hoy en día se detecta a los jóvenes de EDUMAYA como solidarios, promotores de identidad, preocupados por sus culturas y por un desarrollo integral y equitativo para sus pueblos. Todas las universidades debieran de asumir con responsabilidad la diversidad que caracteriza a nuestros países y combatir desde sus estructuras el racismo y la exclusión reflejada en el casi inexistente acceso a la educación que tienen los pueblos indígenas. Se esperaría mayor responsabilidad por parte de las universidades en esta línea.

Reflexiones sobre aprendizajes realizados

Vale la pena anotar que este tipo de esfuerzos no solucionarán la situación de retraso de países como Guatemala, sin embargo, su aporte ha sido sustantivo y ha desmontado estereotipos que pretenden tener a los pueblos indígenas al margen del desarrollo.

En su inicio, la mayoría de los estudiantes del proyecto, se inscribieron en carreras de Humanidades, quizá por temor a fallar en carreras científicas. Sin embargo, ahora se cuenta con estudiantes exitosos en todas las áreas (Medicina, Ingeniería, Derecho, etc.).

Después de más de ocho años de experiencia, se perciben mucho más éxitos que fracasos, se percibe en los estudiantes y graduados a promotores de desarrollo comprometidos, impulsores de programas regionales y combatientes de cualquier índice de racismo y discriminación.

Al inicio se temía que los estudiantes indígenas perdieran los nexos con su comunidad y se vieran "occidentalizados" o asimilados por la cultura ladina predominante en las universidades. El riesgo de perder su identidad se disipó ya que hoy, en su mayoría, son los mejores promotores de su cultura, de su historia, de su espiritualidad y de su idioma.

Recomendaciones

Los graduados indígenas con experiencia deben incorporarse con los mentores en las planificaciones futuras. En programas similares, se debe sistematizar la capacitación intercultural para todos sus participantes desde su inicio, con orientaciones y como seguimiento, por medio de talleres, educación continua, grupos de discusión y lecturas.

Se recomienda que todas las universidades asuman la diversidad, esencia de países como Guatemala. Que fomenten mejores relaciones interétnicas y que todas sus carreras cuenten como un eje transversal la interculturalidad, así como que impartan talleres, mesas de diálogos y continuas reflexiones.

Los idiomas nacionales deberían tomarse en cuenta a la hora de elaboración del trabajo de tesis de graduación. Ello resaltaría las competencias lingüísticas de los estudiantes y aportaría documentación científica escrita en los diferentes idiomas de nuestras naciones.

Con el fin de responder a la equidad, todos los estudiantes deberían de contar con una computadora desde el inicio, para garantizar su acceso a la información y contar con herramientas de investigación.

Es recomendable la incorporación de graduados en el monitoreo, acceso y comunicación con los nuevos becados puede apoyar el avance de las metas de EDUMAYA.

Los grupos de graduados deben recibir seguimiento y apoyo institucional pero el papel de este apoyo se debe determinar con cuidado.

Las experiencias y los logros de EDUMAYA deben diseminarse ampliamente entre educadores, políticos, diputados, investigadores, catedráticos y variedad de medios. También es de suma importancia establecer vínculos con otras experiencias en América Latina, con el fin de aprovechar otras lecciones aprendidas y trabajar por metas comunes.

Sin duda alguna, esfuerzos como éste, no hacen más que demostrar que cuando existe la voluntad política de hacerle frente a la inequidad que viven los pueblos históricamente vedados de su derecho a la educación, los resultados son positivos y vivo ejemplo de que existe una juventud deseosa de superación, de ser incluida para poder aportar libremente a la construcción de un país más justo y más feliz.

Sobre la experiencia de *Mayab´Nimatijob´al* – Universidad Maya
(Guatemala)

Oscar Azmitia (*)

Datos descriptivos básicos

La Mayab´Nimatijob´al reafirmó su proceso de creación en el Cargador del tiempo No'j. Esta universidad –que busca dar respuesta a las necesidades de educación superior para el pueblo maya y a la construcción de un Estado pluricultural e intercultural- estará abierta a todas y todos los que deseen enriquecerse con la cosmovisión Maya. Está en estos momentos terminando el expediente para ser presentado al Consejo Nacional de Educación Superior.

Será una Universidad descentralizada en distintas regiones del país, tomando como base las comunidades lingüísticas mayas y el protagonismo de su organización comunitaria. Los idiomas mayas y el español serán lenguas oficiales de enseñanza, de acuerdo con las comunidades lingüísticas donde están ubicados sus centros. Será, por tanto, un lugar privilegiado para la inclusión social, coherente con los principios filosóficos, éticos y espirituales de la cosmovisión maya. Por naturaleza pues, será un espacio para luchar contra la discriminación, el racismo y la exclusión.

Iniciará con las facultades de Ciencias de la Educación y la Desarrollo Sostenible en los niveles de técnico superior y licenciatura; promoverá desde los inicios el reconocimiento de la sabiduría popular en los niveles de diplomado y especialización.

La investigación y la docencia estarán en función del compromiso transformador y la extensión a favor de la comunidad, quien será la quien en última instancia acreditará

En síntesis, la Mayab´Nimatijob´al -Universidad Maya de Guatemala- será una universidad abierta a todas y a todos, autónoma y descentralizada, resultado de las experiencias educativas del pueblo Maya; una universidad con alto rigor académico y científico, un espacio de profundización de la investigación de la ciencia y tecnología maya, un lugar donde se reivindicará lo maya como nacional; una Universidad que propondrá un modelo visionario y alternativo en busca de un nuevo paradigma para el desarrollo del país.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

La misión de la Mayab´Nimatijob´al es contribuir a la consolidación de un Estado guatemalteco democrático, participativo, plurilingüe, multiétnico y multicultural, en el proceso de desarrollo integral y sostenible de sus pueblos en equidad y respeto mutuo y desde una perspectiva intercultural. Tiene como propósitos: la recuperación de la ciencia y tecnología mayas y de sus valores y conocimientos, la profundización en la investigación encaminada al desarrollo, sistematización y difusión de estos valores y conocimientos como contribución al conocimiento universal y la valoración y afirmación de la cultura Maya como elemento de identidad y desarrollo colectivo y personal

La Universidad Maya es una institución que hace educación superior alternativa basada en la sabiduría milenaria de la cultura maya, a partir de la investigación científica, la formación de

(*) Presidente, Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA), Guatemala. oazmitia@ulasalle.ac.cr.

En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

profesionales de calidad, el fortalecimiento de liderazgo de personas, preferentemente del área rural empobrecida, e incide en la transformación de Guatemala para que sea justa, democrática, incluyente e intercultural.

Son objetivos de la Universidad Maya *Mayab´Nimatijob´*al los siguientes:

a) Fortalecer y generar, conocimientos métodos y técnicas que contribuyan al desarrollo científico, tecnológico, cultural y político como sustento para un modelo de desarrollo integral y coherente con la cosmovisión y la cultura maya, que asegure la convivencia armónica y solidaria con entre los pueblos de Guatemala.
b) Fortalecer la conciencia étnica y lingüística para fundamentar nuevas relaciones interculturales entre los pueblos que conforman la nación guatemalteca.
c) Promover la investigación y la sistematización de la ciencia y tecnología maya y de otros pueblos indígenas y su transferencia mediante la formación de un recurso humano que le den continuidad, sostenibilidad y aplicación a dicho conocimiento y cultura.
d) Establecer mecanismos para acreditar al recurso humano que posee conocimientos científicos, técnicos y habilidades en íntima relación con los fenómenos de la estructura cosmogónica.
e) Promover el carácter co-oficial de los idiomas mayas e idioma español, para la educación, ciencia y cultura de los centros de educación superior de la universidad y de acuerdo con la comunidad lingüística en donde funcionen.

La Universidad Maya tiene una opción desde la especificidad universitaria para hacer política, es decir, proponiendo la prioridad de la proyección social sobre la docencia y la investigación, entendiendo la opción política como defensa de la democracia, la ética y el bien común y haciendo una opción por las mayorías populares.

*Mayab´Nimatijob´*al será entonces el espacio privilegiado de la inclusión en contraste con las políticas de exclusión sistemática impuesta a los pueblos indígenas mediante lo cual se les ha negado la posibilidad de alcanzar un mayor nivel de vida y se les ha impedido ejercer sus derechos crear sus propias instituciones de educación.

Las principales políticas educativas a desarrollar por la Universidad Maya son las siguientes: educar para la identidad cultural, educar en armonía con la naturaleza, educar en el idioma y la cultura del pueblo maya, aplicar en el proceso educativo la ciencia y tecnología maya y universal, propiciar el desarrollo de la estética, el arte y el comportamiento ético, formar el sentido y la práctica del liderazgo de la mujer y el hombre con fundamento en la misión de cada uno; fortalecer el desarrollo de relaciones interculturales, consolidar las comunidades educativas en un proceso de descentralización cultural del currículo, fortalecer las capacidades y competencias de las niñas, niños y jóvenes partiendo de su idioma y cultura maya, reconceptualizar la formación y el ejercicio docente para responder a la naturaleza y características de la nación pluricultural y plurilingüe.

La Universidad Maya asume la interculturalidad como planteamiento acerca de la relaciones humanas que debería haber, entiende ésta como una meta, una finalidad. La interculturalidad señala como objetivo a alcanzar la armonía entre las culturas de Guatemala.

En este sentido, la Universidad Maya considera que no se puede, ni debe, postergar cualquiera de los dos esfuerzos: el de establecer relaciones interculturales y el de construir un Estado democrático y plural. Y esto sobre la base de tres principios: el de ciudadanía, el del derecho a la diferencia y el de la unidad nacional.

La Universidad Maya plantea que no puede haber igualdad de oportunidades, a nivel socioeconómico y político mientras no haya interculturalidad y relaciones equitativas entre los pueblos que conforman Guatemala. De allí que considera que hay que trabajar por promover la convivencia y la interculturalidad al mismo tiempo que trabajar por la justicia y la igualdad.

La Universidad Maya propone Educación intercultural para todas y todos y no sólo para los pueblos indígenas, porque es imposible querer construir relaciones interculturales si sólo un pueblo asume esa perspectiva y los demás mantienen esquemas y posturas dominantes o asimilacionistas.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La figura jurídica de la legislación nacional que ampara el funcionamiento de la experiencia en cuestión es la de universidad privada, pero se está proponiendo –a partir del orden jurídico maya- la figura de una universidad comunitaria y autónoma. Será una universidad autónoma del pueblo maya, construida por ancianas y ancianos, sabias y sabios, guías espirituales, comunidades, organizaciones y profesionales mayas sustentados en nuestra milenaria cultura y abiertos a la solidaridad y cooperación de filósofos, científicos, técnicos y profesionales de otros pueblos, principalmente de Guatemala, aprehendientes y constructores del nuevo paradigma. Se buscará el apoyo del gobierno de Guatemala en forma de becas para que éste subsane la deuda histórica que tiene con el pueblo maya.

Se ha diseñado una estructura de gobierno que asegure los valores de la cosmovisión maya en cuanto a que la autoridad es fundamentalmente servicio y compromiso con la comunidad; será dirigida por dos rectores –un hombre y mujer- para ser coherentes con el principio maya de la dualidad y la complementariedad. Para la escogencia y selección de las autoridades se recurrirá fundamentalmente al historial de servicio de las personas y en base a un perfil elaborado desde los principios de la filosofía Maya; se buscará además apoyo de los métodos tradicional de la cultura maya: consulta al fuego y los Ajquijab´ (guías espirituales). Las autoridades rendirán cuenta a la Fundación Maya, a las instancias nacionales de educación superior, pero fundamentalmente al pueblo maya representado en las comunidades y las organizaciones mayas –especialmente las educativas.

Breve historia de la experiencia

A pesar del auge de universidades experimentado en Guatemala en los últimos años se puede comprobar una débil tendencia a abrir carreras especialmente orientadas a temáticas indígenas. Además los costos de las mismas son poco accesibles a la población pobre, las metodologías y procesos están bastante distanciados del conocimiento preciso de las realidades locales y de las culturas indígenas, las sedes regionales no han sido muy funcionales por la pobre infraestructura, la limitada oferta curricular y el escaso margen de autonomía y, finalmente, los aspectos relacionados con los pueblos indígenas son abordados con un enfoque occidental.

Debido a lo anterior y con la fuerza del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas en el que se establece, como uno de los compromisos de paz, la creación de la Universidad Maya o entidad de estudio superior indígena, se han dado pasos que han ido perfilando la necesidad de la creación de esta Universidad. Entre ellos destaco los siguientes: los indígenas han buscado ingresar a las distintas universidades del país; se han tenido algunas experiencias de educación superior con apoyo de universidades extranjeras; y la concreción de diferentes experiencias de educación superior, desde la cultura indígena, siendo la más significativa la Escuela Superior de Educación Integral Rural (ESEDIR *Mayab´ Saqarib'al*), del Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA) la cual lleva alrededor de quince años de funcionamiento ofreciendo diversas carreras en el campo de la Educación, la Comunicación, el Desarrollo y la Antropología.

Los hitos más importantes que forman los antecedentes de la *Mayab´Nimatijob´al* Universidad Maya son:

a) La nueva Constitución Política de Guatemala (1985) la cual ofrece importantes bases para la educación con pertinencia cultural y para la creación de la Universidad Maya.
b) La Ley de Educación Nacional (1991) y el Decreto Legislativo nº 12-91, con relación a la promoción y fortalecimiento de la educación bilingüe.
c) La creación de la Escuela Superior de Educación Integral Rural (ESEDIR) del Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA) (1988).
d) La creación de un programa especial de apoyo al desarrollo de los pueblos indígenas de la región Maya por la UNESCO (1993).
e) La realización de varios Congresos de Educación Maya (1994, 1998, 2002) en los que se les dio el mandato al Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) la creación de esta universidad.
f) La firma del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas donde se dice: "Asimismo, se promoverá la creación de una Universidad Maya o entidades de estudio superior indígena y el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Maya" (Capítulo III, literal G, inciso 3). Este acuerdo se inscribe dentro de la coyuntura internacional favorable a las reivindicaciones de los pueblos indígenas: Convenio 169 de la OIT, la declaración de la ONU -en 1993- como Año Internacional de los Pueblos Indígenas y la Declaración del Decenio de los Pueblos Indígenas (1995-2004) también por parte de la ONU.
g) La realización de diversas experiencias de educación superior maya como: Tulán, la Coordinadora Institucional para el Desarrollo de los Estudios Mayas (CIDEMAYA), Munik'at, el Centro de Estudios de la Cultura Maya (CECMA), ESEDIR *Mayab´ Saqarib'al*, la Fundación Rigoberta Menchú Tum y el Proyecto UK'U'X *Tinamit Mayab'* (Corazón del Pueblo Maya) del Movimiento Nacional de Resistencia Maya (1996-2007).
h) Finalmente la Junta Cargadora([1]) elabora un plan general del proceso de creación de la Universidad Maya (1999) y conforma la Unidad Preparatoria de la Universidad Maya *Mayab´Nimatijob´*al para dar seguimiento a la creación de la misma. Y ella sigue trabajando en este momento.

Todos estos hitos y esfuerzos han sido valiosos, pues muchos de ellos enfocan partes de los componentes de la creación de una empresa educativa de la naturaleza de una universidad maya. Además se ha contado –y se sigue contando- con el apoyo de la Región Toscana de Italia y de la Universidad de Florencia.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Se tiene mucha expectativa en el país –especialmente en la población indígena y más aún en la maya- para poder estudiar en esta universidad. Se buscará que el gobierno apoye con becas, dado que por la Constitución de la República sólo se puede apoyar a la universidad estatal, la de San Carlos (USAC).

Educativa y pedagógicamente, se centrará y desarrollará los conceptos y prácticas de educación maya y del nuevo paradigma que sustentan el aprendizaje personal y colectivo: aprender para compartir, aprender para convivir, aprender para construir, aprender para transformar, aprender a descubrir, aprender a crear en el marco y alrededor de ciclos naturales, ciclos vitales

(1) La Junta Cargadora está conformada por el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG), la Fundación Rigoberta Menchú Tum (FRMT), la Asociación Ukux Mayab´ Tinami y el Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA).

y ciclos rituales. Será una universidad que desarrollará la investigación con rigor científico y la creación tecnológica para el desarrollo humano.

Para ello, contará con profesionales mayas y no mayas, de sabias y de sabios mayas y de otros pueblos, para el ejercicio del proceso educativo que integre ser, sentimiento, emocionalidad, espiritualidad, conocimiento, práctica. Se asegurará que una buena de los docentes sean mayas y los que no que manifiesten expresamente su apoyo a la cultura y la conozcan.

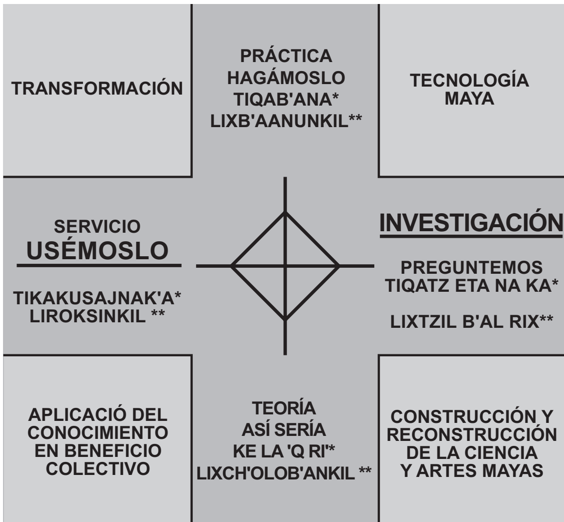
La organización curricular que se propone busca responder al perfil de una universidad innovadora que promueve la cultura maya y que acredita disciplinas propias de la ciencia y tecnología mayas. La estructura de currículo se basa en conceptos fundamentales dentro del pensamiento maya, los cuales orientan los objetivos de los programas y los procesos metodológicos básicos. Tomando como base en los conceptos de dualismo y cuatriedad, así como la percepción cíclica y el equilibrio presentes en la cultura y espiritualidad mayas, se establecen dos ejes, cuyos extremos corresponde a cuatro puntos de equilibrio.

El primer eje curricular es el de Práctica - Teoría, que tiene una orientación norte-sur y se relaciona con la inferencia de la ciencia y tecnología antigua maya, a partir de las prácticas actuales, para el fortalecimiento del conocimiento.

El segundo eje del currículo es el de Investigación – Servicio, que tiene una orientación este-oeste y se relaciona con el estudio constante de la realidad para contribuir al beneficio colectivo.

Los cuadrantes -que se definen por medio de la intersección de los ejes- señalan los productos obtenidos en cada interacción. En síntesis, el proceso para la organización curricular es el de articular la práctica con la teoría y el servicio con la investigación. El cuadrante formado por los ejes Práctica-investigación define los productos tecnológicos mayas (agrícolas, médicos y otros).

El cuadrante formado por los ejes Investigación-Teoría tiene como producto la construcción



y reconstrucción del conocimiento alcanzado en el dominio de la ciencia y el arte.

El cuadrante formado por los ejes Teoría-Servicio señala la aplicación del conocimiento maya para el beneficio colectivo.

Y el cuadrante formado por los ejes Servicio-Práctica identifica las transformaciones alcanzadas con el proceso completo.

El currículo de la Universidad Maya Mayab´Nimatijob´al tiene las siguientes característi-

cas:

a) Flexible: responde a necesidades, situaciones, preferencias y circunstancias de los participantes.
b) Integral: guarda relación con la cosmovisión maya que percibe las relaciones del ser humano con la naturaleza como un todo integrado.
c) Culturalmente fortalecedor: a partir de las comunidades en donde están presentes con más vigor los principios de la cultura maya serán utilizadas principalmente como centros generadores del conocimiento y de su sistematización; así como de la capacitación de los docentes y la producción de materiales. Y por otra parte, la investigación, recuperación y difusión de la espiritualidad, ciencia y tecnología mayas y el fortalecimiento de la identidad cultural apoyarán los objetivos curriculares de la universidad maya.
d) Dinámico: tiene la capacidad de transformar y transformarse a la luz los avances en el conocimiento y profundización de la ciencia y la tecnología mayas y el conocimiento universal.
e) Participativo: mediante el concepto de comunidades educativas de aprendizaje, promueve la participación en los procesos de investigación, consulta, consentimiento, docencia y servicio.
f) Multidisciplinario: incluye en el pensum una serie de disciplinas que permiten abarcar diversos campos del conocimiento.
g) Interdisciplinario: promueve el trabajo de equipo para analizar problemas y generar propuestas que integren diferentes ángulos disciplinarios.
h) Descubridor: impulsa el desarrollo de métodos propios de investigación para recopilar el conocimiento e interpretar la realidad desde la perspectiva maya.
i) Creativo: ofrece una estructura y modalidades educativas que propician comportamientos novedosos para la resolución de problemas.

Se destacan algunos elementos curriculares que son importantes para la Universidad Maya *Mayab´ Nimatijob´* al:

a) La comunidad como fuente de información, formación, servicio e identidad de la persona.
b) La cultura como aspecto central a través de la promoción de la identidad y fomento de la interculturalidad:
c) La metodología educativa promoverá en la investigación, la reflexión, la práctica, el trabajo socialmente productivo, el consenso, el servicio y el trabajo grupal y comunitario.
d) Se promoverán actitudes para el trabajo en grupo, para tomar decisiones y asumir riesgos, para la responsabilidad, para el manejo de conflictos...
e) El docente y el estudiante interactuarán en relaciones horizontales.
f) El contenido será significativo, útil y transformador.
g) La evaluación será permanente, sistemática, participativa y con énfasis en la autoevaluación y en la evaluación por parte de la comunidad.
h) La tecnología estará presente. Y se explicitará la intencionalidad y el papel de la tecnología en un proyecto educativo que parta de los pobres e incorpore las nuevas tecnologías al servicio educativo de ellos mismos. La Universidad Maya se caracterizará por estar centrada en la persona: demande lo que demande y esté donde esté. Por ello desplazará el centro de gravedad de la formación desde los procesos de aprendizaje: autoaprendizaje, telemática, recursos didácticos multimedia en una nueva dimensión vinculada íntimamente al ciberespacio.
i) El apoyo a las y los dirigentes comunitarios, para llegar a las comunidades con programas

de extensión. Se acreditará la sabiduría y el conocimiento de ancianas y ancianos mayas.

j) El fomento de experiencias de educación a distancia-interactiva para llegar a más personas. Respetará los ritmos individuales y asegurará la pertinencia del principio de diferenciación en el aprendizaje.

k) Promoverá un desarrollo sostenible en concordancia con el valor de respeto de la Madre Tierra. El desarrollo sostenible está en el centro de una transformación y se encuentra redefiniendo las fronteras entre lo posible y lo deseable.

La Universidad Maya impulsará diversas estrategias curriculares para alcanzar sus objetivos. Las mismas provienen de los elementos curriculares, siendo las principales las siguientes:

- Los contenidos girarán alrededor de la cultura, para asegurar su centralidad. Se busca la contextualización de los conocimientos a partir de la solución de problemas, privilegiando la interdisciplinariedad.
- Las metodologías serán novedosas y alternativas fomentando el respeto de la libertad y de los ritmos individuales, la pertinencia del principio de diferenciación en el aprendizaje o, en otras palabras, la diferencia de tipos de inteligencia, de intereses y de motivaciones; la autonomía individual en la planificación y organización de su "propio menú universitario", la necesidad de "negociar" consigo mismo, la pertinencia de un programa de aprendizaje, la integración de perspectivas que a tienden a la realización de la persona y a la construcción de la personalidad: el derecho al error, a la tentativa, el ensayo y, al mismo tiempo, el derecho a la especificidad individual y a la diferencia.

El aprendizaje que promueven estas metodologías se caracteriza porque:

a) No es neutro: pone en tela de juicio los valores, las finalidades de los diferentes sistemas.

b) No forma a partir de actos de rutina: la formulación de problemas y la necesidad de tomar en cuenta una serie de realidades que están asociadas al problema principal.

c) No es únicamente analítico: sus características son la integración, la síntesis, la apertura de horizontes: el aprendizaje se funda sobre la reconstitución de la totalidad.

Esto implica:

- Una forma de comprensión que exige la incorporación del contexto que es lo que da las claves de la significación.
- El contexto no es simplemente un elemento más que por arte de magia crea conocimientos; se trata de una realidad que tiene la capacidad de desarrollar actitudes individuales para descubrir, incorporar, absorber y crear nuevos contextos.

El material que se produce será pertinente: equipos de mediadores pedagógicos elaborarán los cursos y un equipo de asesores pedagógicos ofrecerá apoyo y seguimiento a este proceso. Se promoverán recursos propios, construidos desde la visión maya y los que proceden de otras culturas para complementar su uso propiciando los aprendizajes significativos. Los materiales de centros culturales, sagrados y energéticos son muy adecuados para aprendizajes relevantes.

Se promoverá la participación como algo fundamental para que las y los aprendientes sean los sujetos de su propio proceso de formación, a la vez que le permitan el desarrollo de cualidades ciudadanas capaces de convertirlos, al menos, en unos gestores sociales en potencia.

Se organizará el tiempo y el espacio desde la visión circular de la cultura maya, que hagan más placentero y dinámico el aprendizaje. La organización del aula responderá a las formas culturales de organización, de ubicación, agrupación, clasificación, integración de grupos de trabajo y las formas de construcción del conocimiento desde la cultura maya.

La Universidad Maya buscará integrar las distintas tecnologías de la información y

comunicación en el proceso de aprendizaje, para servirse de las nuevas herramientas aprovechando sus posibilidades. Se realizará una verdadera "alfabetización" para el uso de las nuevas tecnologías, tanto por parte de los educadores como de los educandos. Y se promoverá una educación hacia y desde la tecnología. Esto implica aprovechar los recursos tecnológicos existentes para recrear, crear o construir nuevos conocimientos y posibilitar y desarrollar actitudes, comportamientos, conocimientos y habilidades para el uso eficaz, ético y solidario de toda tecnología.

A pesar de cierto desprestigio que tiene la educación a distancia, cada vez más personas acceden a la enseñanza superior a través de a educación a distancia. El objetivo debe ser en todo momento aumentar la calidad educativa y el acceso a la educación superior. Y esto no es fácil en la educación a distancia. Pero la Universidad Maya lo intentará. Para ello: prestará la importancia debida al trabajo adicional que supone este tipo de educación y, por lo tanto, los profesores deben recibir el mérito que les corresponde por su carga de trabajo. La enseñanza a distancia apoyará y profundizará los cursos impartidos en las aulas, por lo que promoverá sistemas semipresenciales.

La educación a distancia será un medio para revertir la injusticia social, dando oportunidades de superación a aquellos que no pueden acceder a las aulas. Muchos estudiantes no tienen más opción que trabajar para poder estudiar, pero, irónicamente, el dedicarse a obtener recursos y financiamiento para su manutención y su carrera hace que la universidad se convierta en algo adicional.

La Universidad Maya buscará alternativas con creatividad y audacia con el fin de encontrar mecanismos que permitan superar la falta de tiempo.

La idea es atender a la población más excluida y apartada del país y valorar el componente cultural maya.

La Universidad Maya mostrará un claro compromiso para la defensa de los más postergados de la población como formas de apoyar la construcción de una nación que armonice lo multiétnico y la pluricultural en beneficio del desarrollo y de la paz social.

La Mayab´ Nimatijob`al promove finalmente la educación permanente, la cual se fundamenta en que los conocimientos científicos y tecnológicos no pueden ser incorporados a los planes de estudio de la universidad al mismo ritmo en que se producen. Esto trae como consecuencia que los conocimientos que se imparten en las instituciones de educación superior se refieran más al pasado que al presente, más a la historia que al futuro.

Y la Universidad Maya toma en cuenta que los cambios científicos y tecnológicos no han sido solamente cuantitativos sino cualitativos y que éstos han conducido a una nueva visión del ser humano y del universo. Y que la aplicación del método científico, en su más amplia concepción, identifica cada vez más las ciencias con las humanidades, acercándonos al humanismo científico-técnico, en donde la razón pura tiene que estar en equilibrio con el sentido de la estética y la trascendencia del ser humano. Por ello se está convencido que la búsqueda permanente de nuevos conocimientos y de nuevas técnicas dentro de una concepción unificadora del mundo plantea la necesidad de revisar los esquemas tradicionales de la educación superior, su misión, su metodología y en general toda la estructura del sistema educativo. Frente al carácter fragmentado, analítico y enciclopédico de la educación convencional, donde el papel del profesor se centra en la instrucción, la educación permanente tiene esencialmente carácter integrador del conocimiento, síntesis ordenadora de la actividad humana, y el papel del profesor se centra en el sujeto que aprende.

Educación permanente quiere decir –para la Universidad Maya en consonancia con Escotet (1991)- que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar. Que aprender y actuar forman parte de un proceso existencial que inicia con el nacimiento y termina con la muerte del indi-

viduo. Educación permanente quiere decir, no sólo poseer los conocimientos y las técnicas que nos permitan desempeñarnos eficientemente en el mundo en que vivimos, sino fundamentalmente estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente.

La investigación constituye una de las funciones más importantes para cumplir con los objetivos recopilación y difusión sistemática del conocimiento acumulado en la ciencia y la tecnología Mayas, así como en la generación de nuevos conocimientos. Estas acciones constituyen la base para la formulación de propuestas a los problemas culturales, sociales y económicos del país.

Por otra parte el tema de la investigación es uno de los reclamos más importantes que hace a la universidad, la sociedad y la academia misma. Es necesario continuar instalando, arraigando y desarrollando la opción de la universidad por la investigación.

Sin duda de que hay que superar la idea de que la investigación debe financiarla solamente la universidad. Sin el apoyo externo, los convenios y la contratación no se ve posible que avancemos a ser reconocidos en este campo. No obstante, la universidad necesita hacer una inversión inicial significativa para poder posicionar algunos campos en los que podríamos empezar a recabar apoyo financiero externo.

La Universidad Maya tendrá su propio Centro de Investigación, con las siguientes características: superar métodos de investigación marcados por el racionalismo, integrar distintas vías para el conocimiento, la comprensión y la aplicación y promoción de la Investigación participativa. Este centro se sustentará con la formación de una nueva generación de investigadores -desde la cosmovisión maya- y en alianza con métodos del nuevo paradigma. Y contará con la participación activa de *Ajqijab`* (Guías espirituales), comadronas, traumatólogos, sanadores mayas.

La Universidad Maya explorará y avanzará en al menos cinco temáticas básicas y todas ellas desde los principios y la sabiduría milenaria de la Cultura Maya: tecnología para el manejo responsable de la biodiversidad, crecimiento y desarrollo de la niñez y juventud, pedagogía para la reconciliación, democracia, sociedad civil y construcción de lo público y ecología humana.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

El obstáculo más grande ha estado en el racismo pues en Guatemala hay apartheid de hecho pues son discriminados a la hora de acceder a la educación, a la salud, y la vivienda. Y en el actual sistema educativo hay discriminación hacia los pueblos indígenas en cuanto a cobertura educativa (porque la población indígena es la peor atendida), a pertinencia cultural (los contenidos y los materiales no se adecuan a la cultura, y los maestros no están preparados para la educación bilingüe). Y si la primera priva del acceso al conocimiento universal, la segunda lo permite pero con presiones para la aculturación. Por otra parte la educación bilingüe es limitada y la interculturalidad se enfoca, hasta ahora, sólo hacia los indígenas y ésta es una tercera línea de discriminación. El racismo cotidiano ha sido el principal obstáculo pues algunos intelectuales y algunas personas se oponen a la creación de la Universidad Maya aduciendo que ésta es un proyecto que promueve la desunión y promoverá el racismo al revés. Aunado a este gran obstáculo se pueden mencionar otros: la pérdida de tiempo buscando que este proyecto represente a todos los mayas del país, cierta deficiencia en la presentación del expediente, la falta de visión para encontrar los mejores momentos coyunturales y estratégicos para la presentación de la propuesta y el no contar con el presupuesto y las condiciones materiales exigidos por ley para la creación de una universidad.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Se está ahora concluyendo el expediente y se han establecido contactos nacionales e internacionales para el apoyo de la propuesta. Además se están haciendo contactos importantes con universidades del país y del extranjero y estamos en el proceso de formación de un Consejo Internacional para la *Mayab´Nimatijob´al*.

Tenemos el desafío de asegurar una universidad diferente, tensionada y con énfasis en lo comunitario antes que en el egoísmo, en lo público, antes que en lo privado y en la solidaridad, antes que en la competencia.

Parafraseando a Rafael Puyol, Rector de la Universidad Complutense, afirmamos que la Universidad Maya será eficiente en sus procesos, solvente en sus recursos, ambiciosa en el liderazgo, perspicaz en sus miras, permeable con su entorno y guardiana no sólo del saber, sino de los valores que ese saber impone.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

Todo el proceso de creación de la Universidad Maya ha sido una rica experiencia de aprendizaje. Estamos convencidos que sólo se puede partir de la práctica y eso es lo que hemos intentado. Esta Universidad será el resultado de las experiencias prácticas realizadas en educación superior, desde la cosmovisión maya. Hemos aprendido que debemos abrirnos a la incertidumbre y transitar por caminos nuevos. En el viejo caminar somos conducidos por el poder institucional de la ideología de las ciencias y las religiones. En el caminar por nuevos caminos, el poder proviene de la dinámica de las interacciones. Y finalmente hemos aprendido que partir de la cultura nos asegura que las respuestas que pretendemos dar tendrán pertinencia y significación para el pueblo maya y para las personas del pueblo guatemalteco que quiera aprender de esta milenaria cultura.

Recomendaciones

Una universidad que quiera ser significativa para las personas del siglo XXI estará dentro de los principios y valores del paradigma emergente. Conceptos/realidades como energía, interdependencia, incertidumbre, autoorganización, solidaridad, complementariedad, dinámica, movimiento e integración son elementos fundamentales para toda universidad que se precie de calidad y excelencia. Todos estos conceptos/realidades están en la naturaleza (incluida la humana) y en el universo; los científicos del pueblo maya los han mantenido a lo largo de la historia y sorprendentemente coinciden con el paradigma emergente y los descubrimientos científicos de hoy. La interdependencia entre las universidades que respiran este ambiente es fundamental para la construcción de mejores sociedad en América Latina y el Caribe.

Referencias bibliográficas

Escotet, Miguel (1991) Aprender para el futuro. Madrid: Fundación Ciencia, Democracia y Sociedad.

México

Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos([1])

Sylvia Schmelkes (*)

La primera universidad intercultural, la del Estado de México, se creó en 2003. En el año 2008 ya son nueve las universidades interculturales públicas y dos las privadas, y existen propuestas ya presentadas para la creación de dos públicas más.

La iniciativa de la creación de las universidades interculturales correspondió a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP)([2]). Las razones que impulsan su creación son las siguientes:

a) La escasa cobertura de la población indígena en la educación superior en general, y en la pública en particular. La población indígena del país representa el 10% de la población nacional. Sin embargo, se estima que apenas un 1% de la matrícula de educación superior es indígena. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 reconoció esta desigualdad en las oportunidades de educarse de la población indígena y se propuso triplicar la matrícula de los indígenas en este nivel educativo, así como en el inmediato anterior (SEP, 2001). Se consideró que la creación de universidades interculturales, a ubicarse en regiones con un porcentaje importante de población indígena, podían contribuir al logro de esta meta acercando la oferta educativa a población que de otra forma no podría tener acceso a ella([3]).
b) Las demandas indígenas. Estas demandas han venido escalando de forma tal que ahora incorporan no sólo el acceso a la educación básica, sino también a la capacitación para el trabajo y a la educación superior. Los pueblos indígenas organizados, además, han calificado sus demandas, y han solicitado que esta oferta educativa incluya la enseñanza de las lenguas indígenas y se abra a sus propios aportes culturales. Las demandas indígenas han conducido a la modificación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el año 2002, así como a la emisión de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en el 2003 y a la modificación de la Ley General de Educación en ese mismo año.
c) El desequilibrio geográfico del desarrollo nacional. En situación especialmente desfavorecida se encuentran las regiones donde se concentran las poblaciones indígenas, a pesar de que muchas de ellas son ricas en recursos naturales. Al formar profesionales, se pensaba, las universidades pueden orientar la oferta educativa y la formación de sus alumnos hacia la solución de los problemas regionales y hacia el fomento del desarrollo integral de la región.

De esta manera, las universidades interculturales se plantearon algunos principios funda-

(*) Directora, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. sylvia.schmelkes@uia.mx.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

(1) Trabajo realizado por encargo de IESALC, UNESCO.

(2) Esta Coordinación General se creó en enero de 2001 con dos objetivos fundamentales: Coordinar las acciones de las diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública a fin de ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas a todos los niveles educativos, y de ofrecer una educación intercultural para toda la población, también a todos los niveles educativos.

(3) Las universidades interculturales eran sólo una manera de trabajar hacia esa meta. Otra, fundamental, era la promoción del ingreso y de la permanencia de los indígenas a las universidades convencionales. El programa de becas PRONABES benefició de manera más que proporcional a los estudiantes indígenas durante el sexenio. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con apoyo de la Fundación Ford, dirigió un Programa de Apoyo a los Estudiantes Indígenas primero en 6 universidades convencionales y después en otras 10. Este programa busca fortalecer el desempeño académico de los indígenas que ingresan a las universidades convencionales así como visibilizar su presencia y favorecer el diálogo intercultural (ANUIES, 2007) [Esta referencia no está lista en la sección de referencias].

mentales que pretendían dar respuesta a estas motivaciones (Casillas y Santini, 2006). Éstos fueron los siguientes:

a) Su misión se definió como la de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de las regiones en las que se ubicaban.
b) Su modelo pedagógico se basaría en tres pilares: la docencia, la investigación y el servicio a las comunidades de referencia.
c) Serían privilegiadamente, pero no exclusivamente, para indígenas.
d) La oferta educativa se define a partir de las necesidades y de las potencialidades de la región.
e) No seleccionarían por criterios académicos. En cambio, dedicarían el tiempo necesario a dotar a sus alumnos de las habilidades lingüísticas y superiores de pensamiento necesarias para enfrentar con criticidad los estudios universitarios([4]).
f) Se vincularían orgánica y formativamente con la comunidad de referencia.

Se tenía claro que las universidades interculturales tenían que favorecer una educación de muy alta calidad, a fin de ser consideradas parte importante del conjunto nacional de instituciones de educación superior.

Los procesos de implantación de universidades interculturales

La interacción entre la propuesta y la política pública de educación superior. Paradojas, dilemas y oportunidades

La iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) para la creación de las universidades interculturales contó con el apoyo decidido inicial de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, pues ésta dependencia, como instancia normativa y operativa de la Secretaría de Educación Pública, tenía la obligación de cumplir las metas señaladas en el Programa Nacional de Educación, y entendió claramente que ésta era una forma de lograrlo. De la misma manera, las Secretarías de Educación de los Estados participaron de forma activa en la promoción de la creación de estas instituciones, pues representaba para las entidades federativas el apoyo de recursos federales para atender a una población históricamente demandante y potencialmente conflictiva.

Hubo voces disidentes, algunas de ellas muy importantes. Una de las objeciones fundamentales a la creación de las universidades interculturales consistía en entenderlas como segregacionistas: universidades indígenas. A pesar de que de intento se señaló que las universidades nunca serían exclusivamente para indígenas – desde la CGEIB se tenía claro que no se quería una universidad que segregara a los indígenas–, fue difícil explicar que las universidades en zonas indígenas podían aspirar a no ser segregacionistas. Esta crítica a las universidades interculturales permanece. Se teme que se esté trabajando en una modalidad de segunda categoría para los indígenas. Para quienes esto sostienen, lo que hay que hacer es luchar para asegurar que los indígenas asistan a las buenas universidades del país (lo que, es cierto, también hay que hacer).

Otra objeción hacía referencia a la historia de una modalidad educativa nacional muy específica: la de las normales rurales. Estas normales fueron creadas en tiempos de Lázaro Cárdenas (1934-1940) con el fin de preparar docentes para las escuelas del campo mexicano. Eran internados dotados de todo lo necesario para formar a los docentes tanto en lo académico como en

(4) Ello obedece a que la educación que reciben los indígenas, desde la primaria hasta la educación media, es de calidad deficiente cuando se le compara con la que recibe la población no indígena (INEE, 2006, 2007; Ahuja y Schmelkes, 2004).

lo artístico y productivo. Constituyeron avenidas importantes de movilidad educativa y social para campesinos y campesinas durante los años de la expansión del sistema educativo. Con el tiempo, sin embargo, se convirtieron en semilleros de cuadros para grupos políticos radicales y en dolores de cabeza para los gobiernos estatales. Este sigue siendo el caso de las 17 normales rurales todavía en existencia. El temor de que se estuviera estableciendo una nueva edición de las normales rurales, ahora con indígenas, se hizo patente en las primeras discusiones públicas sobre la iniciativa. Esta crítica también sigue vigente. El propio Rodolfo Stavenhagen, relator especial de la ONU para los derechos de los indígenas, me la comunicó directamente muy recientemente.

Las universidades interculturales pasaron a formar parte de las instituciones de educación superior de apoyo solidario. Esto significa que las instituciones se crean mediante convenio con los gobiernos de los estados, en los que se establece un financiamiento mixto federal-estatal que deberá ser revisado anualmente y cuyo monto depende, en última instancia, del presupuesto aprobado por los legisladores. En el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México, la primera en crearse, se estableció que la federación aportaría el 80% del subsidio, y el gobierno del estado el 20% restante. Así se ha venido renovando. En el caso de todas las demás instituciones, los convenios estipularon un aporte igualitario entre federación y estados.

En todos los estados, el nombramiento del Rector es prerrogativa del gobernador del estado. En todos los casos, los gobernadores ejercieron esta prerrogativa.

Comenzó a haber indicadores de diferencia en el trato a las universidades interculturales cuando se excluyó a las universidades interculturales del Fondo de Apoyo Mutuo, destinado al desarrollo de la infraestructura institucional en educación. En el año 2006 las universidades politécnicas, creadas por primera vez en el mismo año que las interculturales, fueron partícipes del Proyecto Integral de Fortalecimiento Institucional, mecanismo para la obtención de recursos adicionales por concurso de proyectos de las universidades para su fortalecimiento. No se consideró en ello a las universidades interculturales, sin que se diera para ello una explicación satisfactoria – no fueron convocadas, se nos dijo, porque no están en las reglas de operación. Algo similar ocurrió con el Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP), programa para apoyar la formación en posgrado de los académicos de las instituciones universitarias. Tampoco a ello fueron convocadas las universidades interculturales.

El temor de que estas instituciones fueran en efecto consideradas diferentes, de segunda, por las propias autoridades educativas, inició entonces y no ha dejado de inquietar a sus promotores y actores.

Con el cambio de administración, las universidades interculturales aparecen nuevamente como propósito importante de equidad en el nivel de educación superior (SEP, 2007). Se entiende por lo que ahí se dice que se trata de mantener las que existen y de hacer crecer el modelo en otras regiones. El presidente Calderón ha mencionado la creación de 15 nuevas universidades, entre politécnicas e interculturales.

El financiamiento

Como ya decíamos, las universidades interculturales estuvieron adecuadamente dotadas de recursos durante los primeros años de funcionamiento para su funcionamiento, no así para su infraestructura. La dotación de infraestructura, adecuada en todos los estados y hasta lujosa en algunos de ellos([5]), ha sido posible gracias a la aportación de los gobiernos estatales y de la

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas([6]). Esto ha sido extraordinario, pues los alumnos, académicos y administrativos gozan de instalaciones verdaderamente dignas. Sin embargo, también se corre el riesgo de eximir al Gobierno federal de sus obligaciones en este sentido, que cumple adecuadamente con otras modalidades de educación superior.

En el año 2007, el financiamiento de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) descendió drásticamente respecto al del año anterior: de $75.000.000 a $36.000.000([7]) pesos mexicanos. Sin duda, ello afectó la capacidad de dicha dependencia de cumplir con la función de orientación y desarrollo académico que respecto de las universidades interculturales tiene encomendada, pues el presupuesto de la CGEIB cubre el apoyo académico que ésta brinda a las universidades interculturales.

En ese mismo año, la Cámara de Diputados aprobó un presupuesto de operación para las universidades interculturales, independiente del de la CGEIB, idéntico al que habían recibido en el 2006. Puesto que todas las universidades están en crecimiento – una de ellas tiene a su primera generación comenzando el cuarto grado, dos de ellas comenzando el tercero y el resto comenzando el segundo – un presupuesto igual al del año anterior equivale a una disminución importante en su presupuesto real, y una necesaria disminución del esmero y la calidad con el que pueden atender a sus estudiantes. Si bien la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas nuevamente otorgó, en este año, un presupuesto extraordinario para que estas universidades pudieran atender requerimientos de construcción y equipamiento, y algunos de los estados hicieron lo propio, lo cierto es que con los recursos disminuidos la operación cotidiana sufre.

Los asuntos presupuestales, aunados a lo que acabamos de analizar en el apartado anterior respecto a la exclusión de las universidades interculturales de los fondos para recursos extraordinarios por parte de la Subsecretaría de Educación Superior, conduce a preguntarnos sobre la vigencia del racismo incrustado en la toma de decisiones de política, en este la relativa a la educación superior. Los análisis sobre la forma como opera inercialmente el sistema educativo respecto de la atención a las poblaciones indígenas y a otros sectores poblacionales desfavorecidos llevan a la conclusión de que éste tenderá, si no hay medidas intencionales en sentido contrario, a beneficiar a los más beneficiados y a darles menos a los que más lo necesitan. La ausencia de políticas claramente compensatorias y de acciones afirmativas en materia educativa (de las que supuestamente las universidades interculturales eran un ejemplo), capaces de favorecer de manera intencional a quienes se han visto históricamente marginados de los beneficios del sistema conduce a que los sectores desfavorecidos reciban menos de lo que les corresponde y terminen con resultados educativos muy por debajo de los que obtienen quienes pertenecen a los sectores sociales tradicionalmente partícipes de estos sistemas. Ello ha ocurrido con toda claridad en la educación básica destinada a los pueblos indígenas, como lo muestran los estudios ya citados del INEE y otros muchos realizados en el país (Schmelkes, 2002, 2007a).

Frente a las críticas señaladas más arriba, respecto de la construcción de oportunidades de segunda calidad para la población indígena, la mayor preocupación es que el Estado actúe de manera que la profecía se cumpla a sí misma. El propio Estado critica la creación de las universidades interculturales –a pesar de que se ve impelido a crearlas. Pero las condiciones que les proporciona para operar están orientadas a demostrar que ellas son inviables y que su apoyo solamente generará problemas

(5) La excepción es, paradójicamente, la primera de las universidades interculturales: la del Estado de México. Creada en 2003, apenas en 2008 estará inaugurando sus primeros edificios, posibles todos ellos gracias a los aportes de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, sin apoyo ni del Gobierno federal ni del Gobierno estatal.

(6) Órgano desconcentrado del Gobierno federal, creado en 2003, dependiente directamente de la Presidencia de la República y con nivel de Secretaría de Estado, orientado a la coordinación de acciones para la atención de los pueblos indígenas y para la defensa de sus derechos. Durante la administración del presidente Vicente Fox logró aumentar en alrededor de un 1.000% los recursos destinados al desarrollo de estos pueblos.

(7) Éste fue el motivo por el cual quien esto escribe renunció a la Coordinación General de esta dependencia en abril de 2007.

de naturaleza política tanto a los estados como a la federación. A la postre, el propio Estado crea los argumentos para desistir de la propia política que abrazó en el discurso. Sería importante advertir contra este posible derrotero de las universidades interculturales.

El factor político

El Gobierno federal, pero sobre todo los gobiernos estatales, entienden la creación de las universidades interculturales como una forma de acallar inconformidades entre la población indígena. Frente a la creciente fuerza de los movimientos indígenas y la mayor visibilidad social de sus demandas, esto es entendible. Desgraciadamente, en algunos casos, esta "funcionalidad política" de las universidades interculturales es llevada a expresiones que atentan también contra la calidad académica de estas instituciones.

En la mayoría de las universidades el rector ha sido seleccionado en función, sin duda, de su afinidad política con el gobierno en turno, pero respetando las características académicas necesarias para su investidura. No ha sido así en todos los casos. En el caso de una de las universidades, el rector designado carece de las características académicas propias de un rector pero es un conveniente operador político, fácilmente manipulable. Y en efecto, ha sido utilizado, al igual que los gobiernos en turno han hecho uso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, para trabajar a favor del triunfo del partido en el poder en elecciones locales e intermedias. Al protestar desde la CGEIB por el uso indebido de académicos y alumnos para el proselitismo político, las autoridades estatales nos hicieron ver con toda claridad que ese era un asunto del estado en el que la federación no debía entrometerse. El costo que esto ha tenido sobre la imagen de la universidad como institución académica, así como sobre la calidad de esta institución, es claramente imaginable.

En otro caso, con el fin de contrarrestar la preocupante "indianización" de la institución, el gobernador del estado tuvo a bien nombrar en un puesto de importancia a una persona con claras actitudes racistas. Sus decisiones comenzaron a afectar claramente los propósitos de la universidad y a transgredir abiertamente sus principios. Después del ingreso de la primera generación, predominantemente indígena, cambió las reglas de admisión de forma tal que en la segunda generación la mayoría de los admitidos fueron mestizos. Sus decisiones se dejan sentir en la vida cotidiana de esta universidad.

Así, la injerencia extra-académica de las autoridades en este caso estatales en algunas instituciones de este tipo se plantea como una amenaza al logro de los propósitos académicos y de desarrollo que las Universidades Interculturales abiertamente se plantean.

A fin de contrarrestar estas tendencias de respuesta a las exigencias políticas de las elites locales se creó la Red de Universidades Interculturales, propuesta por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, la cual fue entusiastamente secundada por los rectores de las universidades interculturales. Se espera que esta red sea capaz, entre otras cosas, de fijar estándares mínimos de calidad en el operar de estas instituciones, y de brindar una especie de "acreditación" o membresía a las instituciones que integran la red de forma tal que, al transgredir ciertas normas básicas o al incumplir con los estándares, las universidades puedan ser amonestadas y a la postre expulsadas de la red. La red tendría además las finalidades de prestar servicios fundamentales a las instituciones miembro como el diseño curricular, la formación o capacitación del personal académico, el necesario cabildeo con las autoridades ejecutivas y legislativas para el logro de condiciones equitativas y recursos necesarios, y eventualmente, la formulación de criterios para la evaluación y acreditación externa de estas instituciones.

La red está constituida, con la voluntad expresa de todos los rectores. Una de sus primeras

acciones fue el diseño de una red virtual que permitiera la visibilidad hacia fuera y la comunicación hacia dentro de todas las universidades miembro. Se ha obtenido un financiamiento de la Fundación Ford para el primer año de actividad de dicha red. Los esfuerzos en este sentido son apenas incipientes, como puede verse en http://www.redui.org.mx/. La apuesta está en su fortalecimiento.

Las universidades interculturales son fácil presa de intereses políticos de elites o de grupos. Sin el debido blindaje "académico" contra esta enorme tentación, que deberán ejercer las Juntas Directivas de las instituciones, será difícil asegurar la calidad que constatamos como indispensable para la consolidación de estas instituciones.

El personal

Los docentes de las universidades interculturales, al formar parte del sistema de educación superior en el país, deben contar con estudios y de preferencia grado a nivel de posgrado. Tienen que estar dispuestos a vivir en –si son académicos de tiempo completo– o a trasladarse a los lugares en los que se encuentran las universidades interculturales, todos ellos, con la excepción de la de Chiapas que se encuentra en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, ubicadas en zonas rurales. Los académicos de tiempo completo optan por dedicarse solamente a las actividades de la universidad, pues es difícil encontrar dónde desarrollar otro tipo de actividades económicas o académicas en estas regiones. Si no cuentan con el grado de maestría (o doctorado), deben estar dispuestos a obtenerlo en breve tiempo.

Siempre se ha preferido contratar a profesionales de la región, de preferencia hablantes de alguna de las lenguas indígenas de la zona. Se ha tenido éxito en conseguir que varios de ellos se interesen por trabajar por su pueblo, pero son pocos los posibles docentes que tienen estas condiciones.

A los docentes se les paga poco –en promedio por un puesto de académico de tiempo completo el salario es de $1.500 dólares estadounidenses mensuales, mientras que un profesor en una universidad pública autónoma, y dependiendo de su antigüedad y sus méritos, gana entre $2.000 y $4.000 dólares estadounidenses mensuales. Al principio priva el entusiasmo por trabajar en un proyecto novedoso. Con el tiempo, sin embargo, las inquietudes por otras oportunidades y por un nivel de vida mejor comienzan a pesar, y los docentes exigen mejores condiciones de trabajo o terminan yéndose a buscar otros horizontes.

Lo anterior hace que el trabajo de formación de docentes en la filosofía y en el modelo de universidad tenga que ser continuo, y que las instituciones estén dispuestas a invertir en un personal que por naturaleza va a rotar. Son cargos para personas durante una etapa de su vida profesional, al principio de ella, antes de que tengan responsabilidades familiares fuertes.

Contra de lo que muchos auguraban, no ha resultado demasiado difícil conseguir personal académico para estas instituciones. Las convocatorias reúnen a más candidatos de los que se pueden contratar, y en general – salvo para el caso de la enseñanza de la lengua indígena – la institución puede darse el lujo de elegir.

No siempre ha resultado fácil construir equipos académicos. La tentación al autoritarismo y al excesivo control sobre el personal ha estado presente en algunas de estas instituciones, y sin duda ha minado las posibilidades de avance. Por desgracia, esta es la tendencia prevaleciente. Ha habido dificultades serias entre el personal académico de alguna de las instituciones. Desde académicos inconformes también se puede manipular a los alumnos en función de intereses grupales, lo que nuevamente pone en riesgo el avance académico y su calidad. Sin embargo, ahí donde se han podido construir equipos académicos –Tabasco sería un caso ejemplar– los

avances pueden darse más rápido y pueden instalarse de manera más pareja en las instituciones. Este aprendizaje constituye un llamado a definir de manera conjunta un modelo de gestión más democrático y participativo, a la vez que demandante con claras exigencias.

El personal académico, convencido del valor de las universidades interculturales, con canales de colegialidad y trabajo en equipo, con espacios de crecimiento profesional, con reconocimiento al trabajo bien hecho y al esfuerzo extraordinario, deriva satisfacción de las oportunidades de trabajo comprometido y de los logros alcanzados y resulta fundamental para la marcha ascendente de la institución.

Los alumnos

Llama la atención la presencia femenina en la matrícula, en todos los casos mayoría –para todos, una sorpresa. Al parecer, esto se debe a que son los hombres los que salen de la comunidad, para continuar sus estudios o para buscar trabajo. De esta forma, la universidad intercultural representa para las mujeres la única oportunidad de continuar sus estudios.

También es digna de notar la presencia de alumnos mestizos. Como ya indicábamos, no se busca que las universidades sean exclusivamente para indígenas. Por el contrario, se favorece la experiencia intercultural que significa convivir con miembros de otras culturas indígenas y con la mestiza, y de la mestiza con ellos. Esto es algo que se ha dado naturalmente en estas universidades.

Estos alumnos, sin embargo, tienen características que los hacen diferentes de los de otras universidades. En un estudio realizado recientemente (Schmelkes, 2007b) de las universidades para las que contábamos con datos, descubrimos que casi un 40% de los alumnos de las universidades Intercultural de Chiapas e Intercultural del Estado de Tabasco proceden de familias cuyos padres no cursaron o no terminaron la primaria. Esto significa que estos alumnos han dado un salto triple o cuádruple en movilidad educativa respecto de sus padres.

También respecto de estas dos universidades pudimos constatar que un porcentaje similar, de una tercera parte de los alumnos, procede de familias que ganan un salario mínimo o menos, es decir, $100 dólares estadounidenses mensuales. Ello nos dice mucho acerca de la fragilidad de la matrícula, y explica los altos índices de deserción reportados durante el primer año de vida de estas instituciones (15% en el caso de Tabasco, 21% en el caso de Chiapas). Incluso contando con la beca del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), de la que disfruta alrededor del 70% de los alumnos, si han de enfrentarse a una emergencia familiar – enfermedad o muerte de algún miembro de la familia o una crisis agrícola o de otra naturaleza–, la mayoría de ellos se ven en la necesidad de desertar.

Los resultados de estos alumnos en su prueba de ingreso a la universidad también los ubica por debajo de los que solicitan ingreso a otras universidades. Efectivamente, como se supuso cuando estas universidades se crearon, la formación previa recibida en las escuelas bilingües, las telesecundarias y los bachilleratos rurales a los que asisten estos alumnos dejan mucho que desear en cuanto a calidad de los resultados de aprendizaje. A pesar de ello, y al menos a juzgar por lo que opinan sus docentes al calificarlos, el año de nivelación surte los efectos esperados, pues las calificaciones de los alumnos en estas asignaturas durante el primer año son en general suficientes o buenos([8]).

La mayoría de los alumnos indígenas llegan a las universidades acostumbrados a avergon-

(8) Tuve la oportunidad de presenciar la presentación de trabajos del primer semestre en uno de los campus de la Universidad Veracruzana Intercultural. Los maestros se habían puesto de acuerdo para que los alumnos presentaran un sólo trabajo en el que se reflejaran los aprendizajes de cada una de sus materias. El trabajo era una investigación en campo sobre algún tema vinculado con la cultura. Los alumnos trabajaron en equipos y presentaron un documento en word con fotografías, y con un abstract en inglés, reportando su trabajo de investigación. Además, realizaron una síntesis de su trabajo en lengua indígena, en el software "Publisher", con el fin de devolverle a su comunidad lo que sobre ella habían investigado. En el primer semestre había alrededor de 15 trabajos fruto de investigación en comunidad, impecablemente escritos en español y bellamente presentados en computadora.

zarse de sus orígenes indígenas y deseando ocultar el hecho de serlo. Pronto, sin embargo, dejan atrás estas actitudes y se vuelven orgullosos de ser indígenas y, cuando lo hacen, de hablar una lengua indígena. El cambio más evidente y más esperanzador es precisamente éste: la capacidad de los jóvenes de recuperar y desarrollar el orgullo de ser indígenas.

Estas universidades existen por y para los alumnos. Los avances obtenidos con ellos a lo largo de estos pocos años de experiencia conducen a afirmar el valor de la propuesta y a afianzar la necesidad de consolidarla y mejorarla.

Otros actores

Hay otro conjunto de actores presentes y ausentes en las universidades interculturales. Un actor muy importante son los proyectos estatales o privados de desarrollo en las regiones. Muchos de estos proyectos se han vinculado de manera entusiasta con las universidades y han invitado a los alumnos a participar y hacer prácticas. Las comunidades son actores sumamente importantes en estos procesos, en general actores que se suman de forma entusiasta a las iniciativas de la universidad. Ya indicábamos que uno de los pilares formativos del modelo de universidades interculturales es el servicio a las comunidades. Es así como en algunos casos se ha logrado la presencia de proyectos estables de producción de hortalizas orgánicas, por ejemplo, por parte de los alumnos de desarrollo sustentable; de vitalización cultural – trabajo con fiestas, danzas, cantos – por parte de los alumnos de comunicación intercultural y de lengua y cultura; de enseñanza de la lengua indígena por parte de los estudiantes de lengua y cultura. La participación de las comunidades en estos esfuerzos ha sido de primordial importancia. Las comunidades también responden entusiastamente a los esfuerzos de difusión cultural que todas las universidades realizan durante festividades especiales tales como día de muertos, la fiesta del santo patrono, o frente a la organización de veladas culturales más frecuentes para presentar y discutir películas u obras de teatro puestas por los propios alumnos.

Los académicos locales o investigadores que trabajan las zonas también han estado presentes, a veces colaborando con lo que se les pide o con lo que ellos piden aportar, a veces observando escépticamente el trabajo de la universidad. Es indispensable lograr una mayor vinculación con académicos de la región.

Otras instituciones universitarias de la región ven con interés lo que ocurre en las universidades interculturales y en muchas ocasiones han propuesto proyectos conjuntos o la organización de jornadas deportivas o culturales. Universidades de otras regiones y de otros países han mostrado interés en colaborar con las universidades interculturales a través de convenios de intercambio de maestros y de alumnos y de realización de proyectos conjuntos. Existen convenios con estos fines con la Universidad de Nuevo México y con la Universidad de California en Santa Cruz con la Red de Universidades Interculturales que pueden dejar muchos frutos en el futuro. La Universidad Veracruzana Intercultural firmó un convenio con la Universidad Nacional a Distancia y con la Universidad Complutense, ambas españolas, para ofrecer un posgrado en Educación Intercultural para los docentes de la red interesados. Es evidente que las posibilidades de ampliar estos contactos son prácticamente infinitas.

Quienes han estado notoriamente y sorprendentemente ausentes de las universidades interculturales han sido las organizaciones indígenas. Su presencia ha sido muy fuerte en los momentos previos a la creación de las universidades interculturales, sobre todo en torno a la discusión de las sedes de dichas universidades. Una vez tomada la decisión de la sede, sin embargo, su presencia parece desmovilizarse. O bien, como ocurrió en el estado de Guerrero, se generan conflictos serios que en este caso llevaron a la creación de otra universidad intercultural contraria a la “del gobierno”, en la sede originalmente propuesta([9]).

La calidad

Varias veces me he referido en este escrito a la importancia de apostarle a la buena calidad académica de estas instituciones para asegurar su consolidación y su participación como iguales en el consorcio de universidades e instituciones de educación superior del país e internacional. He hecho referencia a algunas de las medidas que se han tomado para tratar de asegurar dicha calidad. En lo que sigue recapitularé sobre las mismas:

a) El personal docente. Los esfuerzos se han centrado en su formación permanente, para lo cual se han desarrollado procesos intensivos de inducción y sesiones periódicas de formación y de reflexión sobre su práctica. Cada institución se hace cargo de las segundas con diferente nivel de profundidad y de involucramiento del personal en las decisiones sobre los cambios necesarios.

b) El currículum. Se procura definir con claridad tanto los aspectos preparatorios necesarios para los estudios universitarios – lenguajes, habilidades de razonamiento, capacidad de aprender por cuenta propia – como la articulación de los tres pilares que constituyen el modelo educativo. Las dos son áreas de innovación y por lo mismo deben de constituir objeto de seguimiento cercano y de modificaciones oportunas. Por otra parte, se tiene muy claro que la oferta educativa debe ser muy dinámica y que las carreras deben cambiar con frecuencia con el fin de no saturar el mercado. El análisis permanente de las necesidades y las potencialidades de la zona, y los apoyos expertos para el desarrollo de nuevas carreras adecuadas a las circunstancias locales, son exigencias que no se han cumplido con la cabalidad requerida y que habrán de ser fortalecidos. Entre la nueva oferta educativa se han explorado las posibilidades de Atención Primaria a la Salud con Enfoque Intercultural, Enfermería Obstétrica con Enfoque Intercultural, Derecho Patrimonial de los Indígenas (probablemente a nivel de posgrado), Derecho con mención en Derecho Indígena, Diseño Artesanal, Diseño Arquitectónico Intercultural, entre otros. Poco se ha avanzado en los estudios de factibilidad y en el diseño de esta oferta.

c) La normatividad. Se ha buscado la mayor claridad en la definición de los reglamentos internos de la universidad: ingreso y promoción del personal académico; reglamentos de los alumnos; esquemas de titulación; servicio social. Esto con el fin de ir definiendo claros estándares comparables en estos delicados asuntos.

d) La operatividad de los cuerpos orgánicos. La Junta Directiva y los Consejos Académico y de Vinculación Social deben operar con frecuencia y cumpliendo sus propósitos. El papel de la Junta Directiva en la vigilancia de las medidas tendientes a la calidad y protectoras de la misma resulta, al menos en estos primeros años, esencial. No puede permitirse que estas Juntas Directivas se conviertan en ritos rutinarios.

e) La vinculación con el medio académico. La relación con otras universidades y centros académicos por la vía de las conferencias, los seminarios, la participación en concursos y como ya decíamos, el intercambio de profesores y alumnos y los proyectos conjuntos, resulta fundamental y debe fortalecerse.

f) El aseguramiento de condiciones de infraestructura (aulas, biblioteca, oficinas administrativas, lugares de reunión académica) y equipamiento (libros y revistas, software, laboratorios de idiomas, aulas de cómputo, laboratorios) para el desarrollo óptimo de los procesos iniciados frente a las autoridades federales y estatales, así como la definición de actividades capaces de generar ingresos propios a las universidades sin distraer de las actividades

(9) Esto probablemente se deba a la desmovilización del movimiento indígena en los últimos dos años, debido entre otras cosas al llamado del subcomandante Marcos, del EZLN, a no votar en las elecciones de 2006, lo que fragmentó profundamente a las organizaciones indígenas.

académicas centrales, no puede dejar de mencionarse en esta lista. Ello exige un fuerte trabajo de cabildeo que deberá encontrar fuertes aliados en los tres niveles de gobierno y quizás también con el sector privado. Un espacio de actividad importante en este sentido es asegurar que las universidades puedan competir – porque está contemplado que así lo hagan y porque sus proyectos tengan la calidad necesaria para hacerlo, desde su especificidad, por los fondos extraordinarios que constituyen la manera como el gobierno federal apoya económicamente, y apoyará en el futuro, a las instituciones de educación superior.

Prospectiva

El futuro de las universidades interculturales dependerá de la capacidad del Estado de dotarlas de las condiciones necesarias para desarrollar una educación, con pertinencia cultural y lingüística, pero también con alta calidad. También dependerá de la capacidad de las propias universidades interculturales de blindarse académicamente ante los intentos de uso político de los actores circundantes, y muy especialmente de los gobiernos estatales y municipales.

Las universidades interculturales tienen la capacidad, demostrada, de ser tan buenas como cualquier otra, y además de aportar al conocimiento sobre las culturas y las lenguas indígenas y al desarrollo nacional. Sostenemos que son una inversión necesaria para la construcción de un país intercultural. Ojalá haya las condiciones para poderlo demostrar.

Referencias bibliográficas

Ahuja, Raquel y Sylvia Schmelkes (2004) "Los aspirantes indígenas a la educación media superior". En Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), E*valuación de la Educación en México. Indicadores del EXANI-I*. México: CENEVAL, págs. 281-314.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2007) *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. Memoria de experiencias* (2001-2005). Disponible: http://www.anuies.mx/c_nacional/html/pdf/PAEI2.pdf. [Consultado: 18/01/2008].

Casillas, Lourdes y Laura Santini (2006) *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*. México: Secretaría de Educación Publica, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Básica (INEE) (2006) *Informe Anual 2006*. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Básica (INEE) (2007) *Informe Anual 2007*. México: INEE.

Schmelkes, Sylvia (2002) "Indigenous Education: An Example of Policy Failure". En Fernando Reimers (ed.), *Unequal Schools, Unequal Chances*. Cambridge: Harvard University Press.

Schmelkes, Sylvia (2007a) Los efectos de Oportunidades sobre la educación de las poblaciones índígenas. Trabajo no publicado. México.

Schmelkes, Sylvia (2007b) "Universidades innovadoras, nueva demanda". En Ana María Ezcurra (coord), *Alumnos de primer ingreso en universidades lationamericanas*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen, en prensa.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas
(México)

Andrés Fábregas Puig (*)

Datos descriptivos básicos

La Universidad Intercultural de Chiapas está situada en la ciudad de San Cristóbal, Las Casas, Estado de Chiapas en la República Mexicana, sede del Ayuntamiento de San Cristóbal. Fue fundada el día miércoles 1 de diciembre de 2004 a través de un Decreto que expidió el Congreso del Estado de Chiapas. Las licenciaturas o programas académicos con los que inicia la universidad son: Turismo Alternativo y Desarrollo Sustentable, situadas en la División de Procesos Naturales, y Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural incluidas en la División de Ciencias Sociales. Los cuatro programas iniciales se inauguraron en el mes de agosto de 2005 y están planeados para ser cursados en un período de cuatro años. Para apoyar los programas académicos y vincularlos con las comunidades de Los Altos de Chiapas, la universidad cuenta con una Coordinación de Vinculación. Las tareas de investigación recaen en los académicos de tiempo completo reunidos en dos cuerpos académicos, cada uno con un líder responsable de su coordinación.

En la actualidad, la Universidad Intercultural de Chiapas atiende a 962 estudiantes a través de 16 profesores-investigadores de tiempo completo y 30 de asignatura. El porcentaje de estudiantes que tienen una lengua materna diferente al castellano es de 80%, prevaleciendo los hablantes de tsotsil y de tseltal. Del total de estudiantes, 49% son mujeres y 51%, hombres. La institución trabaja con cuatro de las lenguas vernáculas de Chiapas (que tiene un total de 13): el tsotsil, el tseltal y el ch'ol que son idiomas del tronco lingüístico maya y son las que se hablan en el municipio de San Cristóbal por un mayor número de personas. A estos tres idiomas de raíz maya agregamos el zoque, el único que no pertenece a los troncos mayances, sino que está relacionado con el mixe (Oaxaca) y el popoluca (Veracruz). De entre los docentes de tiempo completo el porcentaje de ellos que habla una lengua materna diferente al castellano es de 35%. El resto son hablantes de castellano. Los hablantes de lengua materna son bilingües, lo que no sucede con los de habla española.

Los estudiantes ingresan a la universidad a través de un examen general de conocimientos aplicado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) además de ser entrevistados por los académicos de tiempo completo y contestar un cuestionario especialmente diseñado. En los criterios de admisión, se procura un balance entre lengua y género. El 100% de los estudiantes están becados. Un 80% de estas becas proviene del Programa Nacional de Becas (PRONABES) y el resto de diferentes instituciones como la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indios (CDI) o la Secretaría de Pueblos Indios del Estado de Chiapas. La Universidad Intercultural de Chiapas está legalmente facultada para otorgar títulos, postgrados, diplomas, certificados o cualquier otro reconocimiento de índole académico.

(*) Rector, Universidad Intercultural de Chiapas (México). fapuig@hotmail.com.

En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Objetivos generales y visión de la universidad

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce, en su artículo segundo, la naturaleza pluricultural y plurilingüística de la Nación Mexicana. En ese contexto se sitúa a los pueblos indios y a los afrodescendientes, que conforman las raíces culturales de México, junto con la población de origen europeo en general. El Estado Nacional Mexicano ha reconocido, además, las carencias y situaciones de marginalidad que caracterizan a las comunidades indígenas y a los afrodescendientes. Una de las más notorias desigualdades tanto de los pueblos indígenas como de los afrodescendientes radica en su acceso a la educación superior y la carencia de programas académicos que reconozcan e incluyan en los programas educativos a sus tradiciones culturales propias. Por ello, las universidades interculturales en México surgieron para atraer a la educación superior a los núcleos marginados de la población, haciendo énfasis especial en las mujeres. Los objetivos son claros: llevar la educación superior de alta calidad hasta las comunidades marginadas de México y recuperar y enriquecer las lenguas y conocimientos propios de los pueblos. El criterio en el que basa esta decisión es el reconocimiento de que la interculturalidad es una relación entre culturas diferentes que en México se ha dado en detrimento de los pueblos originales y de los afrodescendientes. Las universidades interculturales han sido creadas, además del objetivo expuesto, para equilibrar la relación y establecer en el país un ámbito de relaciones interculturales equitativo. La base de estos planteamientos radica en el reconocimiento de la variedad cultural de México y el derecho que cada cultura tiene de desarrollarse en libertad. Las universidades interculturales en México buscan crear ámbitos de convivencia equitativa entre las distintas culturas de la Nación. Se trata no sólo de aceptar y respetar las diferencias, sino de valorarlas y disfrutarlas, educando a los jóvenes dentro de los principios que guían la convivencia entre personas provenientes de diferentes culturas.

La Universidad Intercultural de Chiapas está proyectada para atender las necesidades de las comunidades indígenas o marginadas del Estado, en concreto, las relacionadas con una educación superior de alta calidad que además introduzca la autoestima por lo propio y vincule a los futuros profesionales con las problemáticas de sus comunidades. Su misión es formar profesionales comprometidos con sus pueblos y regiones, dispuestos a aplicar el conocimiento para lograr el bienestar integral. Por ello, la oferta educativa de la Universidad Intercultural de Chiapas se genera en relación estrecha con las características y necesidades de las comunidades en general y de sus potencialidades. En el caso concreto de los municipios que conforman Los Altos de Chiapas, región en donde está localizado el Municipio de San Cristóbal, la universidad hace énfasis en que sus puertas están abiertas a todos los jóvenes de Chiapas y del país que deseen educarse en un modelo alternativo de educación superior, que enfatiza el trabajo en la lengua materna además del español y la vinculación con las comunidades. La universidad busca mejorar las condiciones de vida de las comunidades a través de sus propios esfuerzos, proveyéndoles de profesionales preparados, capaces de diseñar alternativas propias de desarrollo en los aspectos económicos, sociales y culturales. En breve, la Universidad Intercultural de Chiapas busca preparar profesionales que piensen y estén capacitados para el desarrollo humano. Por ello, en la universidad se discuten los valores de la democracia y los significados de la ciudadanía y cómo son conceptualizados en las culturas propias. Se parte del planteamiento de que cada lengua es un mundo de pensamiento que hay que respetar, entender, desarrollar y enriquecer.

La misión de la universidad es formar profesionistas con un modelo educativo funda-

mentado en la interculturalidad, integrando –sin asimilar- la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que componen la sociedad chiapaneca. Fomenta una formación integral del estudiante, basándose en el respeto, la tolerancia, la pluralidad y la equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad. La universidad promueve la valoración de los conocimientos ancestrales de las comunidades para incluirlos en los proyectos de desarrollo humano. La Universidad Intercultural de Chiapas es una alternativa de educación superior de calidad en el estado y en el país, con una oferta académica acorde al modelo educativo intercultural y pertinente a la demanda de su entorno social y cultural. Enfatiza el estudio de las lenguas y la aplicación de formas y técnicas productivas originarias. Desarrolla un programa de vinculación con el sector productivo y social, que está relacionado directamente con las comunidades y con la región. En este contexto, el estudiante es el protagonista de su propia formación, contando con la asesoría adecuada a través del programa de tutorías que ofrece la universidad. El personal académico está habilitado con estudios de postgrado, los cuerpos académicos tienen definidas sus líneas de investigación y aplicación del conocimiento, incorporando a los estudiantes en el desarrollo de los programas de investigación.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La Universidad Intercultural de Chiapas es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado, sectorizado en la Secretaría de Educación. Cuenta con un Decreto de Creación, un Estatuto Orgánico, reglamentos de ingreso, permanencia y promoción del personal académico, reglamento general de estudiantes, reglamento de evaluación de los aprendizajes, reglamento para la biblioteca y reglamento del centro de cómputo académico. La institución se gobierna de la siguiente manera: cada programa académico o licenciatura tiene como responsable a un Director que es nombrado directamente por el Rector y ocupa su cargo por un lapso de cuatro años. La universidad se administra, además del Rector, con un Secretario Académico y un Secretario Administrativo, contando con una Unidad de Planeación, otra de Vinculación y una más de Difusión de la Cultura. Completa el organigrama la oficina del Abogado General, dependiente directamente del Rector.

Además de las divisiones mencionadas, en la universidad funciona el Centro de Enseñanza e Investigación de las Lenguas que está asignado a la Secretaría Académica. La autoridad máxima de la universidad es el Consejo Directivo, formado por un representante de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, el Secretario de Educación del Estado de Chiapas que funge como Presidente, un representante del Ayuntamiento de San Cristóbal, tres distinguidos académicos de la región, un representante de la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Estado de Chiapas, un representante de la Secretaría de Finanzas del Gobierno del estado de Chiapas y un representante de la Delegación Especial de Educación en el Estado de Chiapas([1]). Además, concurren al Consejo Directivo con derecho a voz pero sin voto, el Rector de la universidad y un representante de la Contraloría General del estado de Chiapas. El Consejo Directivo debe reunirse en sesión ordinaria cuatro veces al año más las reuniones extraordinarias a las que eventualmente se le convoque.

La Universidad Intercultural de Chiapas cuenta también con dos Consejos más: el de Desarrollo Social y el de Desarrollo Institucional. Ambos son órganos colegiados de consulta. El Consejo de Desarrollo Social está presidido por el Rector de la Universidad,

(1) Esta oficina fue creada por el Gobierno federal de México como resultado de los sucesos del 1 de enero de 1994, con el propósito de agilizar los apoyos al sector educativo en el estado de Chiapas.

mientras el Abogado General funge como Secretario pero sin voto. Sus miembros son un representante del Ayuntamiento de San Cristóbal, dos representantes de los pueblos indios y tres representantes distinguidos de la región. El Consejo de Desarrollo Institucional se integra con el Rector de la universidad quien lo preside, más todos los titulares de las unidades académicas y administrativas de la universidad, más tres representantes de las comunidades indígenas y dos miembros distinguidos de la región. El Rector Fundador fue nombrado directamente por el Gobernador del Estado por un período de cuatro años. Los siguientes Rectores deben ser nombrados por el Consejo Directivo. Las disposiciones legales de la universidad, facultan al Rector para nombrar a los funcionarios universitarios. El Rector puede ser reelecto por una única vez. Rinde informes al Consejo Directivo cada vez que éste se reúne. Por lo menos, el Rector informa cuatro veces al año de la marcha de la institución. Con excepción del Consejo Directivo que es la máxima autoridad de la universidad, todos los funcionarios deben rendir informes ante el Rector, los cuales son incluidos en su información general al Consejo Directivo.

La Universidad Intercultural de Chiapas se financia a través de un convenio firmado entre el Gobierno del Estado y la Secretaría de Educación Pública, que los obliga a un financiamiento paritario de la institución. En concreto, la Universidad Intercultural del Estado de Chiapas es financiada a través de una bolsa etiquetada como "Solidaria" por el Gobierno federal y por un Subsidio que dispone el Gobierno del Estado. Actualmente, el Rector de la Universidad Intercultural de Chiapas es el Presidente de la Red Nacional de Universidades Interculturales (REDUI).

Breve historia de la Universidad Intercultural de Chiapas

Al iniciarse el período administrativo del presidente Vicente Fox (2000-2006), fue nombrado Secretario de Educación el Dr. Reyes Tamés, quien designó al Dr. Julio Rubio Oca como Subsecretario de Educación Superior. En esa Subsecretaría se estableció una nueva coordinación: la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe que fue puesta bajo la responsabilidad de Silvia Schmelkes, a quien, junto con Julio Rubio Oca, deben acreditarse como los introductores del principio de interculturalidad en la Educación Superior y Media Superior de México. El grupo de trabajo de Silvia Schmelkes logró un diseño para la creación de las universidades interculturales que fue aplicado en la primera institución de esta índole establecida en el país: la Universidad Intercultural del Estado de México en el año 2003, fecha de instalación del Subsistema de Universidades Interculturales dentro del Sistema de Educación Superior de México. En el estado de Chiapas, por indicaciones del entonces gobernador, Pablo Salazar Mendiguchía (2000-2006), la Secretaría de Educación conformó un grupo de trabajo compuesto por representantes de la propia Secretaría, la Secretaría de Pueblos Indios, el Centro de Lenguas Indígenas de Chiapas (CELALI), miembros del equipo de trabajo de la Coordinación General de Educación Intercultural, además de educadores indígenas, antropólogos y representantes de comunidades. A la par de este Grupo de Trabajo, la Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas contrató en la Ciudad de México a un despacho especializado para que llevara a cabo un estudio de factibilidad y recomendara la viabilidad de la Universidad Intercultural de Chiapas y las licenciaturas más apropiadas para iniciar la institución. Ambos antecedentes son importantes en la creación de la Universidad Intercultural de Chiapas. Al nombrarse al Rector Fundador, el Doctor en Antropología Andrés Fábregas Puig, el 15 de enero de 2005 (aunque la institución cobró vida legalmente el miércoles 1 de diciembre de

2004), fue disuelto el Grupo de Trabajo y puesto en manos del Rector los resultados del estudio de factibilidad. Se inició así una etapa intensa para seleccionar al equipo de trabajo y en concreto, a los titulares de las Divisiones de Procesos Naturales y Procesos Sociales, al Coordinador de Planeación, al Abogado General y a los Secretarios Administrativo y Académico. Formado un primer equipo de trabajo por designación del Rector, se procedió a discutir, con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, la pertinencia de las licenciaturas de acuerdo a las recomendaciones del estudio de factibilidad y las propuestas del Grupo de Trabajo. El propósito era abrir las puertas de la institución en el mes de agosto del año 2005, en locales situados en la Ciudad de San Cristóbal, Las Casas.

Después de varias rondas de reflexión y de intensa discusión, se llegó a la conclusión de establecer las primeras cuatro licenciaturas que se imparten en la Universidad: Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural. No hay otra institución de educación superior, pública o privada, en el estado de Chiapas, que imparta dichas licenciaturas. Establecido ese acuerdo, el siguiente paso era escoger al personal docente. El problema no era de fácil solución porque en Chiapas no había ninguna experiencia previa en educación intercultural a nivel superior ni los académicos locales han discutido con suficiencia el concepto de interculturalidad. Esta primera selección de personal académico era clave porque en él radicaría el trabajo de diseño curricular de las licenciaturas. Se respetó el procedimiento para seleccionar al personal docente de tiempo completo indicado en el Decreto de Creación de la Universidad, que señala el establecimiento y composición de Comisiones Dictaminadoras del Personal Académico. Se establecieron éstas con académicos de reconocida solvencia y con una sólida trayectoria en el análisis de los problemas de Chiapas.

Una vez conformadas las Comisiones Dictaminadoras, se procedió a la nada sencilla tarea de elaborar las convocatorias públicas para ocupar las plazas disponibles de acuerdo con el primer presupuesto de diez millones de pesos (aproximadamente un millón de dólares estadounidenses), lo que permitía abrir 6 plazas de profesores de tiempo completo. Además de las partidas propias para sufragar estas primeras plazas, se contó con otra bolsa para la contratación de los profesores de asignatura. Estábamos en el mes de febrero de 2005. Las convocatorias públicas para participar en el concurso de selección del personal académico fueron atendidas por más de cuarenta aspirantes. Hacia mediados del mes de marzo, las Comisiones Dictaminadoras dieron a conocer a los primeros académicos de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas, sobre quienes recayó el trabajo de diseñar los primeros semestres.

Cada licenciatura se cumple en cuatro años, es decir, en 8 semestres. Apremiaba tener listos los mapas curriculares de por lo menos el primer semestre de cada licenciatura, para cumplir el propósito de iniciar cursos en el mes de agosto. Dicho propósito se cumplió, abriéndose el primer turno vespertino de la universidad, con los primeros estudiantes (600) que pasaron las pruebas. La universidad inició su funcionamiento en aulas facilitadas por dos escuelas públicas pertenecientes al Gobierno del Estado. La Rectoría se instaló en una sección de un edificio facilitada por el Instituto de Desarrollo Humano en San Cristóbal, Las Casas. El siguiente paso era lograr la construcción de locales propios. Para ello, el Gobierno del Estado de Chiapas adquirió un terreno y lo donó a la universidad. En ese terreno de 13 hectáreas se han cumplido dos fases de la construcción de la Ciudad Universitaria Intercultural de Chiapas, financiadas con recursos de la Federación. En la actualidad, están completos los espacios para atender a los estudiantes, hasta 3.000, que es el cupo máximo planeado. La tercera y última etapa de construcción contempla el edificio de la biblioteca universitaria, la cafetería, el edificio administrativo y los estacionamientos. Las perspecti-

vas para este año, de acuerdo a los recursos que esperamos se otorguen, es la construcción de la biblioteca y los estacionamientos.

Hasta el presente, la Universidad Intercultural de Chiapas se ha financiado exclusivamente con recursos de la nación mexicana. Existe un acercamiento con la Unión Europea para explorar la posibilidad de financiamiento de equipos de cómputo y otros. En general, la universidad está conformando una oficina para la búsqueda de los recursos internacionales que le permitan mejorar la atención que dispensa a los estudiantes.

Indicadores de modalidad, alcance y logros de la Universidad Intercultural de Chiapas

La Universidad Intercultural de Chiapas aún no cuenta con egresados. La primera generación graduada egresará en el año de 2009 y se espera que alcance a los 400 egresados en total, por las cuatro licenciaturas ofrecidas. En la actualidad, la universidad, a través de su Coordinación de Vinculación, despliega una actividad intensa con los ayuntamientos de la región de Los Altos de Chiapas y los de la Región Zoque, para abrir los campos de trabajo para sus egresados. El potencial de impacto de estos egresados es muy interesante, sobre todo por el gran número de mujeres que terminarán sus licenciaturas. En la estructura social tradicional de las comunidades de Chiapas, tanto indígenas como mestizas, la situación de la mujer en el ámbito público no ha sido fácil. Resultó sorprendente, por ejemplo, que en un municipio de Los Altos de Chiapas, Oxchuc, fuese electa, por primera vez en una comunidad indígena, una mujer para ocupar la Presidencia Municipal en el período de 2003 a 2006. El alto número de mujeres inscritas en la Universidad Intercultural de Chiapas indica transformaciones muy importantes en las estructuras tradicionales de las comunidades, que aún no han sido estudiadas con suficiencia. Quizá, en esas transformaciones, tenga que ver el alto número de emigrantes que a partir de 1995, se intensificó en todo Chiapas, pero sobre todo en Los Altos. En la fase actual de la emigración hacia los Estados Unidos, en Chiapas, son los hombres los que emigran, ocupando las mujeres los roles de trabajo antes en manos exclusivamente de los varones. Quizá la afluencia de las mujeres indígenas o campesinas mestizas a la universidad esté relacionada con esta reformulación en proceso de las estructuras sociales y económicas tradicionales de las comunidades de Chiapas.

Al no tener aún egresados, la universidad no ha sido sujeta a una evaluación general por parte de las instituciones pertinentes a nivel nacional. No obstante ello, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe ha practicado dos evaluaciones y actualmente está en proceso otra que se aplica con la intervención del Centro de Estudios y Enseñanza Superiores en Antropología Social (CIESAS). Además de estas evaluaciones del ámbito académico de la Universidad, tanto la Contraloría del Gobierno del Estado de Chiapas como el Órgano de Fiscalización del Congreso del Estado, llevan a cabo exhaustivas y periódicas revisiones del manejo de los recursos presupuestales, además de que la propia Contraloría mantiene en forma permanente a un Comisario que diariamente vigila la aplicación de los fondos públicos en la universidad. Esta está sujeta a las normas y disposiciones que gobiernan a las instituciones públicas del Estado de Chiapas. Además, por recibir fondos federales, la universidad está sujeta a revisiones por parte de los órganos federales pertinentes ante quienes se debe comprobar el ejercicio del gasto efectuado con recursos de la Federación.

No obstante la estrechez de los recursos financieros, la Universidad Intercultural de Chiapas ha desarrollado y desarrolla, un importante programa editorial que alcanza, en

dos años de funcionamiento, a la publicación de diez títulos, incluyendo dos importantes coediciones: el Diario de Campo de la antropóloga argentina Esther Hermitte, en coedición con el Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social de Argentina y el volumen titulado Lengua, *interculturalidad e identidad*, producto del Programa de Intercambio con la Universidad de Girona, Catalunya, España y coordinado por Antoni Vilá. Así mismo, la Universidad publica una gaceta bimensual, que contiene artículos e información general de interés académico. Se procura que en cada número se publiquen artículos, reseñas e información escritos en los idiomas que se trabajan en la institución y no solamente en castellano.

Además del programa editorial, la universidad lleva a cabo un Programa de Difusión del Conocimiento y la Cultura, tanto dentro de sus instalaciones como fuera de ellas, especialmente en la Ciudad de San Cristóbal, Las Casas. La institución cuenta con la incorporación a su estructura del más importante grupo de intelectuales indígenas de Chiapas, reunidos en una asociación llamada Snasibajon (La Casa del Escritor, en idioma tsotsil), con quienes se programan funciones de teatro indígena, presentaciones de libros y videos, sesiones de poesía o narrativa y presentaciones de libros. Esta es una actividad continua que se desarrolla también en las comunidades. En la Ciudad Universitaria Intercultural funciona un Programa de Actividades Interculturales que una vez a la semana presenta ante la comunidad universitaria algún tipo de acto de difusión cultural. En ese contexto, uno de los proyectos de mayor éxito que la Universidad ha mantenido es el llamado “Un día en la vida de un Chiapaneco”. Consiste en un proyecto de fotografías que involucra a los miembros de la universidad y a fotógrafos profesionales que seleccionan algún personaje de Chiapas y lo siguen, fotografiándolo, durante un día completo de actividades. De esta forma, la universidad cuenta con un banco fotográfico de enorme riqueza, tanto etnográfica como artística. Este banco muestra la variedad cultural y ocupacional de los chiapanecos. Periódicamente se exponen selecciones de este material, no sólo en los locales universitarios, sino en ciudades y otras instituciones del estado. Las exposiciones han provocado afluencias considerables de público y es una de las actividades por las que la universidad se ha dado a conocer en todo el estado de Chiapas.

En el terreno de la fotografía, la universidad ha colaborado con otras instituciones nacionales y extranjeras. En Colombia, por ejemplo, la universidad patrocinó una exposición fotográfica en la Universidad de Boyacá, de un antropólogo y fotógrafo chiapaneco que desarrolla un proyecto de investigación en Colombia. Así mismo, ha desarrollado “Semanas Culturales de Chiapas” en ciudades como Girona, España o Rennes, Francia.

La Universidad Intercultural de Chiapas mantiene relaciones con otras instituciones de Educación Superior tanto en México como en el extranjero. Por supuesto, forma parte de la Red de Universidades Interculturales de México (REDUI) la cual es presidida por el Rector Andrés Fábregas Puig. Además, la universidad tiene firmados convenidos con la Universidad de Guadalajara (Jalisco), la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la Universidad Nacional Autónoma de Chiapas, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y está próxima a firmar un convenio con la Universidad Autónoma Juárez de Tabasco. En el extranjero, la universidad tiene convenios con la Universidad de Girona y está próxima a firmar otro convenio con la Universidad de Salamanca, España.

En ese contexto, se han aprovechado los convenios para mejorar el nivel académico del profesorado y aprovechar para que los estudiantes conozcan otros ámbitos. De esta manera, los profesores que cuentan con maestrías están actualmente en programas de doctorado que en un par de años permitirán que la totalidad del personal docente de tiempo completo cuente con un postgrado al máximo nivel. Así mismo, funciona en la Universidad Inter-

cultural de Chiapas la "Cátedra José Martí" que, justo el año pasado, fue anfitriona del V Congreso Internacional de Cátedras José Martí, reuniéndose en San Cristóbal, Las Casas, más de treinta cátedras similares de todo el mundo.

Un hecho destacable es que en el año de 2006 la Universidad Intercultural de Chiapas otorgó su primer Doctorado Honoris Causa en la persona del Dr. Jacinto Arias Pérez, antropólogo tsotsil y líder intelectual de los indígenas de Chiapas. Es la primera vez que en México se otorga un Doctorado Honoris Causa a un intelectual indígena. El país se la pasa otorgando premios y reconocimientos a quienes escriben sobre los pueblos indios, pero nunca se reconoce a los propios intelectuales indígenas. Con este doctorado, la Universidad Intercultural de Chiapas reconoció los aportes que Jacinto Arias ha hecho para el conocimiento y valoración de los pueblos indios de Chiapas además de rendir un homenaje a las culturas indias de México. Las repercusiones de este doctorado han sido positivas y muy extendidas en el estado de Chiapas y ofrecieron a los estudiantes y comunidad académica de la universidad una espléndida oportunidad para valorar a las culturas de la entidad y a la propia variedad cultural del país.

Obstáculos que afronta la Universidad Intercultural de Chiapas para su desarrollo

El primer y más grave obstáculo que enfrenta el desarrollo de la Universidad Intercultural de Chiapas es el racismo de la sociedad mexicana en general y de la de Chiapas en particular. Es decir, las universidades interculturales en México aún no gozan de plena aceptación, incluso entre las universidades públicas del país agrupadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES). En ese contexto, la Red de Universidades Interculturales de México y dentro de ella, la Universidad Intercultural de Chiapas, han programado un intenso trabajo entre los diputados del Congreso de la Unión para obtener mayores asignaciones presupuestales y otra campaña en la ANUIES para convencer a las universidades públicas de México, de que el Subsistema de Universidades Interculturales es serio, ha cuidado y cuida su desarrollo académico y tiene un impacto muy importante a nivel regional. De la actividad que se desarrollará este año de 2008 saldrán resultados que esperamos sean positivos para todas las universidades interculturales de México. En el ámbito de Chiapas, la Universidad Intercultural se ha ganado la estima de las comunidades y los pueblos indios, pero aún falta lograr el reconocimiento pleno de la sociedad hacia su labor e importancia. Nos hemos fijado el año de 2008 para obtener ese reconocimiento y mejorar los recursos presupuestales.

Necesidades y perspectivas

Las necesidades de la Universidad Intercultural de Chiapas incluyen la conclusión de la edificación de la Ciudad Universitaria Intercultural y la obtención de más recursos para tener la capacidad de ampliar la matrícula y lograr la inscripción de hasta 3.000 alumnos. Así mismo, la universidad requiere recursos para completar los equipos de cómputo disponibles y equipar los laboratorios de enseñanza de las lenguas y los que corresponden a la licenciatura de Comunicación Intercultural. Es decir, la universidad tiene el reto de conseguir los recursos que le permitan armar un laboratorio de radio y televisión, así como de prensa escrita, que, al mismo tiempo que sirva para los propósitos docentes, sean instrumentos de difusión del conocimiento y las ideas, las lenguas y los logros universitarios,

hacia toda la sociedad de Chiapas. Las expectativas puestas en la universidad la colocan como el instrumento para detonar el desarrollo de las comunidades marginadas de Chiapas, de los pueblos indios y de una población mestiza que está en las mismas o peores condiciones que los indígenas. Ciertamente, la Universidad Intercultural de Chiapas tiene ese potencial y está llamada a ser una de las vanguardias de la diversidad cultural no sólo en Chiapas, sino en México.

Una reflexión

En un tiempo relativamente corto, sólo tres años de funcionamiento, la Universidad Intercultural de Chiapas se ha ganado un lugar en el contexto de las universidades públicas de Chiapas y en el contexto nacional. El hecho de que el Rector Andrés Fábregas Puig sea el presidente de la Red Nacional de Universidades Interculturales es un elocuente testimonio de ese reconocimiento. Igualmente importante es la aceptación que la universidad ha ido obteniendo en las comunidades marginadas de Chiapas, tanto en el ámbito indígena como en el mestizo. En el primero, ha sido un gran estímulo el reconocimiento de la Universidad como el centro *ad hoc* para formar a los cuadros intelectuales y profesionales del mundo indio de Chiapas. Ello es una responsabilidad de gran importancia y la universidad debe prepararse cotidianamente para cumplirla. En el ámbito de los campesinos mestizos, la universidad ha sido aceptada como un centro de enseñanza superior que depara mejores horizontes a los jóvenes. Es otro reto de enorme complejidad que la comunidad universitaria debe afrontar con éxito todos los días. Pero sobre todo, está la expectativa del gran impacto regional que en la vida social, cultural y económica causarán los egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas. Ello es el reto mayor. El potencial de los egresados, hombres y mujeres, es la esperanza de un Chiapas nuevo, transformado hacia el logro de la equidad y el destierro de la injusticia. Si estas generaciones de jóvenes fracasan, el destino de Chiapas sería un caos. Los egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas están siendo preparados para instaurar una sociedad en la que la interculturalidad sea equitativa, disfrutada y alentada. En ello va el futuro de los chiapanecos.

En un estado de la Federación Mexicana como el de Chiapas, en el que se instaló el Primer Centro Coordinador Indigenista (1940), precisamente en San Cristóbal, Las Casas, para poner en marcha la política indigenista que aplicó por décadas el Estado Nacional Mexicano, procurando la desaparición de las culturas indígenas, la fundación de la universidad Intercultural representa la oportunidad de recuperar la estima por la variedad cultural y aceptarla como la mayor riqueza del país. El mayor problema de México es la desigualdad social, no la variedad cultural, como lo planteó el indigenismo mexicano. Las universidades interculturales de México tienen frente a sí ganar, para la sociedad mexicana, la batalla por la variedad estableciendo ámbitos de interculturalidad equitativa.

Recomendaciones

La recomendación más importante que desprendemos de la corta experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas es que hay que alentar el modelo educativo intercultural e insertar a las universidades interculturales en el mundo de la educación superior en América Latina, a través del logro de la calidad y la pertinencia en los programas académicos. Para ello, es necesaria la vinculación institucional con los programas de la UNESCO y los de otras instituciones internacionales dispuestas a invertir en la calidad educativa de

los pueblos marginados. En ese terreno, las propias universidades interculturales deben desarrollar una intensa actividad promocional basada en la calidad de sus egresados y los impactos para el desarrollo que representan.

La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México

Ernesto Guerra García (*)

Datos descriptivos básicos

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es una Institución de Educación Superior (IES), pública y de carácter intercultural, con personalidad jurídica y patrimonio propio, fundada el 5 de diciembre de 2001 por el Gobierno del Estado mexicano de Sinaloa en dos localidades, la primera, su sede principal en Mochicahui, en el municipio de El Fuerte y la otra en Los Mochis, en el municipio de Ahome.

Ofrece cuatro programas educativos de ingeniería: Sistemas Computacionales, Sistemas de Calidad, Forestal y Desarrollo Sustentable; las licenciaturas en Sociología Rural, Psicología Social Comunitaria, Derecho, Turismo Empresarial y Contaduría. Todos estos programados con una duración de cuatro años después de los estudios de bachillerato o de nivel medio superior. Además cuenta con dos programas de maestría diseñados para profesionistas, a cursarse en dos años: Educación Social y Economía y Negocios.

Actualmente, es una institución enfocada principalmente a la docencia, pero dentro de sus fines se encuentra el promover la investigación científica y desarrollar proyectos de desarrollo comunitario.

Los estudiantes, conocidos al interior de la institución como 'titulares académicos', conforman una matrícula de 1.350 y un crisol cultural de más de 25 grupos étnicos de América Latina, ya que además de la participación de jóvenes de las culturas nativas mexicanas, cuenta con la presencia de indígenas de Nicaragua, Venezuela y Ecuador.

En la actualidad el 45% de estos titulares académicos son mestizos de escasos recursos económicos, mientras que el 55% de ellos se adscribe a alguno de los pueblos indígenas que se mencionan en la tabla nº 1.

El idioma convencional es el español, sin embargo, la poliglotía es considerada como una ventaja de los jóvenes indígenas. Es de resaltar que, aun y cuando los dominios orales y escritos son muy dispersos, aproximadamente el 75% de ellos son bilingües, mientras que en los docentes, sólo el 10% indígena habla yoleme mayo y español.

Tabla nº 1: Pueblos indígenas de origen de los estudiantes de la UAIM en el ciclo 2007 -2008

Grupo étnico	%	Grupo étnico	%	Grupo étnico	%	Grupo étnico	%	Grupo étnico	%	Grupo étnico	%
Mayo	50	*Jia´ki*	12	*Ch'ol*	8	*Rarámuri*	6	*Huichol*	5	*Tzeltal*	4
Chatino	2	*Chinanteco*	2	*Tzotzil*	1,7	*Mixteco*	1,7	*Zapoteco*	1,6	*Mazahua*	1,5
Zoque	1,5	*Mam*	1	*Mixe*	0,5	*Kichwa*	0,1	*Mayagnga*	0,1	*Kariña*	0,1
Criol	0,1	*Misquito*	0,1	*Warao*	0,1	*Pumé*	0,1	*Pemon*	0,1	*Piroa*	0,1
Jivi	0,1	*Chaima*	0,1	*Wayuú*	0,1	*Cayambe*	0,1	*Kakchike*	0,1	*Cora*	0,1

Fuente: elaboración propia a partir de datos históricos de Administración Escolar de la UAIM

(*) Coordinador General de Investigación y Posgrado, Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). eguerrauaim@yahoo.com.mx.

En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

De los estudiantes indígenas el 50% son de origen yoleme mayo ya que es precisamente la anfitriona, el 12% son jia´ki, el 8% es ch'ol, el 6% es rarámuri, el 5% huichol, 4% tzeltal, 2% chatino, 2% chinanteco, y el resto es compuesto de una o dos personas de cada uno de los grupos étnicos mencionados que participan o han participado en la institución.

De acuerdo con su modelo educativo inicial, en lugar de docentes, la figura más cercana es la de los 'facilitadores', de los cuales, la institución cuenta actualmente con 75, el 10% indígenas yolemes y 90% mestizos; el 75% de planta y el 25% cubren asignaturas por horas.

La universidad tiene políticas educativas de no exclusión, el requisito principal para el ingreso es haber concluido los estudios de bachillerato y realizar los trámites de inscripción, entre los que se encuentran llenar una solicitud de ingreso y asistir a un examen inicial aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que es tomado en cuenta solamente con carácter referencial en cuanto a los conocimientos que los estudiantes han adquirido en su trayectoria académica.

Esta institución es reconocida por el gobierno mexicano y forma parte de la Red de Universidades Interculturales (REDUI) guiadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sus programas educativos, títulos y grados tienen validez oficial ante la Dirección General de Profesiones de esta Secretaría.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

La UAIM fue la primera IES orientada a la atención de los jóvenes indígenas en el país. Su visión inicial fue la de propiciar el desarrollo integral, sostenible en las comunidades a través de ofrecer una educación universitaria crítica, gratuita, nacionalista, laica y excelente acorde con los entornos locales y en referencia al ámbito global, fincada en el cariño a la vida comunitaria y en las tradiciones familiares, para la realización plena de la gente (UAIM, 2006).

Su misión inicial era propiciar oportunidades de crecimiento personal y profesional a través de conformar alternativas de vida y carrera para cada uno de los miembros de la familia universitaria; atender las aspiraciones de educación superior procedentes de las comunidades indígenas del país; desarrollar proyectos ecológicos, culturales, económicos y sociales que conllevaran al aprendizaje y la mejora de las condiciones de la sociedad en general; mejorar continuamente los sistemas y métodos educativos congruentes con la equidad y la democracia y operar proyectos de investigación que generaran nuevos conocimientos, que derivaran en el desarrollo de las comunidades y provocaran bienestar en sus habitantes.

Aun cuando existen tantas definiciones de interculturalidad como conceptos de sociedad y cultura se encuentren en la literatura, la primera administración de la UAIM concebía la educación intercultural no sólo como un enfoque ingenuo al querer pretender que las culturas sean vistas en la práctica con un peso semejante en las relaciones entreculturales al interior de la institución (Corona, 2007), sino que también podría traer efectos nocivos al impulsar un movimiento de asimilación y aculturación sin precedentes en detrimento de los pueblos indígenas.

Los titulares académicos y facilitadores están sujetos a las fuerzas de la sociedad, a las de su propia cultura y a las de las relaciones entre las culturas, de tal manera que la integración de todos estos aspectos se le denominó sociointercultural (Guerra, 2004).

De esta forma la institución aplicó una propuesta educativa diferente en cuanto a lo didáctico y a la concepción misma de lo que debe ser una universidad que interviene de una u otra forma en el mundo indígena.

Sin embargo, la situación propia de la institución y sus fundamentos no fueron entendidos ni bien recibidos por las diferentes autoridades educativas en el país, por lo que la segunda administración de la UAIM, aún vigente, optó por adscribirse al modelo intercultural propuesto por la CGEIB, esto por varios motivos: primero, porque aun cuando pudiera ser una utopía, se considera necesario buscar esas relaciones equitativas entre los diferentes grupos étnicos; segundo porque la universidad también debe cumplir con los estándares de calidad emitidos por la SEP y tercero porque en la esfera política es indeseable la confrontación, de tal manera que evitando los conflictos políticos es más posible cumplir con los objetivos.

Ahora la nueva misión de la institución es contribuir a la formación de personas exitosas y colaborativas que a través del intercambio y la construcción de saberes y conocimientos, les permitan ante la diversificación y la globalización, alcanzar altos niveles de competitividad que impacten el desarrollo de las comunidades.

En su actual visión, la UAIM se proyecta como una institución postmoderna, con una currícula pertinente y vanguardista, apoyada en recursos humanos altamente valorados, una óptima infraestructura educativa, sistemas y procesos administrativos certificados, con reconocimiento universal, donde se desarrollan personas exitosas en un ambiente intensivo centrado en el aprendizaje y la investigación.

A pesar de tan nobles propósitos, desde su fundación, la relación con las comunidades ha sido tenue, con pocas concesiones políticas a los indígenas y reduciendo la identidad cultural a meros aspectos folclóricos, y simulando la reivindicación cultural a través del elogio de la vestimenta (los trajes típicos), la danza y la música.

El reto de la UAIM consiste en resolver cómo hacer de la institución una generadora de prácticas y dinámicas interculturales simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aísle de sus comunidades o de sus etnias. La preocupación va en tres sentidos: "cómo hacer para que se integren superando el aislamiento en que se encuentran muchas de ellas; qué hacer para que algunas otras entren en procesos de reindianización, toda vez que su entramado social y cultural ha sido desestructurado por lo occidental; y tercero, cómo hacer para que otras mantengan los equilibrios necesarios y fortalezcan su identidad, su cohesión social, su cultura, en fin, su indianidad y, a la vez, sean partícipes del desarrollo occidental" (Sandoval y Guerra, 2007: 285).

El peligro inminente es el que la UAIM, contrario a sus aspiraciones, se convierta en una de las instituciones de avanzada del proceso etnofágico (Díaz, 2007).

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La UAIM cuenta con financiamiento federal y estatal; su normatividad principal descansa en su Ley Orgánica emitida por el decreto 724 del Gobierno del Estado de Sinaloa y publicada en el órgano oficial el 5 de diciembre de 2001 (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2001). Además la universidad cuenta con un Estatuto General, que rige sus actividades cotidianas.

Cabe aclarar que actualmente esta legislación se encuentra en proceso de reforma, con el objetivo de modificar los procesos educativos y administrativos para orientar a la universidad hacia la interculturalidad que sugiere la CGEIB.

Al igual que la normatividad, su organización está siendo rediseñada por la actual administración. El organigrama básico general presenta a la H. Junta Ejecutiva como suprema autoridad para la promoción, normalización y vigilancia de la institución; ésta se conforma por representantes del gobierno estatal, del sector productivo, indígena y de los facilitadores (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2001).

En segundo plano se encuentra el H. Consejo Educativo, órgano de autoridad colegiada para las operaciones educativas y administrativas de la institución (UAIM, 2002).

El Rector es la máxima autoridad ejecutiva de la institución y representa legalmente a la universidad; su rectoría la componen cuatro Coordinadores Generales: de administración, de educación, de desarrollo institucional y de investigación y los Coordinadores de las Unidades Geográficas. Para su designación, el H. Consejo Educativo designa una terna que después de ser analizada por la H. Junta Ejecutiva, ésta última le da nombramiento (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2001).

Las autoridades universitarias rinden cuentas a) en el Gobierno del Estado de Sinaloa, principalmente a la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) y b) en el Gobierno Federal a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y de la CGEIB.

Breve historia de la experiencia

Origen y primer rectorado

Los orígenes de la UAIM se remontan a la fundación del Departamento de Etnología en la Universidad de Occidente (U de O) en 1982, dirigido por el antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta. Su objetivo era el de crear proyectos de investigación enfocados al grupo de habla yoleme (cahíta), que contempla a los indígenas mayo de Sinaloa, a los mayo de Sonora y a los jia'ki de Sonora, Arizona y Baja California Sur. Su desarrollo resultó en la creación del Instituto de Antropología en 1984 en la población de Mochicahui (UAIM, 1999).

En 1999, se reactivó este instituto, con el apoyo decidido del Gobierno de este estado a través de la Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa, de la Presidencia Municipal de El Fuerte y de funcionarios de la U de O.

En agosto de este mismo año, el instituto admitió a los primeros 350 estudiantes, principalmente mestizos y yolem´me mayo de la localidad, quienes fueron atendidos por una planta de 65 trabajadores, incluyendo los primeros 35 facilitadores.

En el periodo 1999-2000 la demografía escolar se incrementó a 720 estudiantes y siguió creciendo hasta que a principios de 2001 las autoridades de la U de O acordaron la separación del instituto en vistas de la posible apertura de una nueva universidad.

En 2001 la institución comenzó a recibir a estudiantes procedentes de otros grupos étnicos del país gracias a la promoción de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) encabezada por Xochitl Gálvez Ruiz.

La separación definitiva entre el Instituto de Antropología y la U de O ocurrió el 23 de noviembre de 2001, cuando, con base en el decreto número 724 del H. Congreso de este estado, se aprobó la iniciativa de Ley Orgánica de la UAIM, la que sería publicada posteriormente el 5 de diciembre del mismo año (Murillo, 2001).

Los planes de crecimiento siguieron en marcha y en los primeros días del año 2002, con la finalidad de responder a la demanda de ingresos de mestizos interesados, se inició la adecuación del edificio que posteriormente serviría como la Unidad Los Mochis, donde se ubicaron las Coordinaciones Generales, la administrativa y la educativa, así como una oficina para el Centro de Investigación y Posgrado y de la primera Abogada General.

La universidad enfrentó muchos problemas desde un principio, ya que coincidentemente inició en un periodo en el que las políticas gubernamentales tuvieron la clara intención de modificar la gestión de las instituciones públicas convencionales, lo que recrudeció las complicaciones vinculadas con la obtención de presupuesto.

A pesar de las dificultades económicas y gracias al esfuerzo de la comisión de posgrado, para marzo de 2002, se ofertó el primer programa de maestrías, que además de abrirlo a la sociedad, también sirvió para brindar la oportunidad a los facilitadores de obtener un grado universitario y así mejorar el servicio a los titulares académicos.

Es importante mencionar que el jueves 18 de abril de 2002 la institución tuvo la visita esperanzadora del entonces presidente de México, Vicente Fox Quesada, en la que alentó a los estudiantes a que se mantuvieran en esta opción educativa (Robles, 2001).

Por otro lado, las acciones de la institución no siempre encontraron eco en todos los niveles de gobierno, la gran dispersión en cuanto a los orígenes de los titulares académicos fue una preocupación constante para los funcionarios de la SEP, quienes insistían en que la UAIM debía enfocarse al Noroeste de México.

Las condiciones políticas y económicas tan adversas desataron un conflicto institucional que motivó que el 24 de abril de 2004, el primer Rector se separara de su cargo.

Para dar remedio a este conflicto, el 21 de septiembre de 2004, en reunión celebrada en México, con funcionarios de primer nivel federal y estatal y el representante de la UAIM, José Concepción Castro Robles, se logró acordar el presupuesto que vendría a solucionar los problemas económicos de la institución en lo que restaba del año y para los periodos subsecuentes.

Es necesario resaltar que a pesar de las dificultades, las actividades académicas nunca se detuvieron; para corroborarlo el 8 de octubre de 2004, la universidad se convirtió por primera vez en Alma Mater al tener su primer titulado, un joven estudiante indígena yolem´me mayo, oriundo de Jaguara II, Sinaloa, quien presentó su tesis para obtener el título de Licenciado en Sociología Rural.

Segundo rectorado

El 3 de noviembre de 2004, José Concepción Castro Robles recibió el nombramiento formal de Rector por la H. Junta Ejecutiva; unos días después, el 5 de noviembre, recibió las recomendaciones de la CGEIB para que, de realizarlas, la institución podría ser incluida como parte de la REDUI, para así recibir el apoyo y los beneficios de la SES; estas se resumían en: a) orientar a la institución hacia la interculturalidad en los documentos rectores; b) rediseñar los procesos educativos tomando en cuenta la producción editorial de la CGEIB; c) reforzar la investigación en lengua y cultura; d) mantener el enfoque flexible y centrado en el estudiante y e) crear los Consejos Social y de Vinculación y de Desarrollo Institucional.

Las anteriores metas estarían enmarcadas en tres reformas estructurales que cambiarían parcialmente la fisonomía de la UAIM: 1) académica, en la que se incluyeron la revisión y actualización de los planes y programas de estudio; cambios en el tronco común; integración de los programas educativos a tres áreas del conocimiento: a) económico administrativas, b) sociales y humanidades y c) ingenierías y tecnológicas; mejoramiento de los indicadores educativos; sistematización de las tutorías; mejoramiento en infraestructura física y equipamiento; mayor contratación de Facilitadores de tiempo parcial y la adecuación del modelo educativo hacia lo presencial a través de talleres obligatorios. 2) organizacional, en el que se propusieron diferentes estructuras de acuerdo con la CGEIB y 3) normativa, que comprendía las propuestas de cambios a la Ley Orgánica, Estatuto General y a la reglamentación en general.

La visita posterior de Sylvia Schmelkes del Valle el 13 de septiembre de 2005 a la UAIM agilizó las gestiones para que la institución llegara a ser reconocida como parte de las Universidades Interculturales reconocidas por la CGEIB. Su formalización se llevó a cabo en una reunión en la ciudad de México el 12 de octubre del mismo año.

Las actividades académicas se intensificaron y en noviembre de 2005 se realizó el primer acto histórico de graduandos de licenciatura, en el que se les dio el reconocimiento a los primeros 45 titulares académicos que ya habían concluido el decimosegundo trimestre, algunos de los cuales ya habían realizado su disertación de tesis.

La ceremonia de graduandos de la primera generación de las maestrías en educación social y en economía y negocios se realizó hasta julio de 2006 y, en diciembre del mismo año, la Institución otorgó el primer grado de maestría.

Es importante resaltar que el 12 de octubre de 2006, la UAIM contó con la visita histórica del Subcomandante Marcos, quien impulsado por el programa 'La otra campaña', dio muestras de simpatía por la institución.

Al siguiente día de su visita, el 13 de octubre de 2006, se creó oficialmente la REDUI, proyecto que, como se había mencionado, la CGEIB había estado desarrollando y en la que la UAIM comenzó a tener una participación más activa; muestra de ello es que el 18 de enero de 2008 la institución contó con la visita de los Rectores de las demás universidades interculturales que integran esta red.

A través de esta organización, se pretende no sólo establecer un mecanismo que permita un mayor enlace y comunicación entre las universidades interculturales sino aumentar la fuerza de negociación con las instituciones nacionales tomadoras de decisiones y proveedoras de fondos.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

La evolución histórica de la matrícula de la universidad mostrada en la tabla nº 2 se ha dado según las etapas y los momentos históricos que se describieron en el apartado anterior.

Tabla nº 2. Evolución de la matrícula de la UAIM

Año	2001 2002		2002 2003		2003 2004		2004 2005		2005 2006		2006 2007		2007 2008	
Género	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Inscritos	660	630	908	836	249	197	388	293	440	364	680	607	712	638
Subtotal	1290		1744		446		681		804		1287		1350	
Egresados					3	5	22	19	37	23	51	41	67	65
Subtotal					8		41		60		92		132	
Egresados indígenas					2	3	16	12	23	18	41	33	44	39
Subtotal					5		28		41		74		83	

Leyenda: H = hombres, M = mujeres.

Fuente: elaboración propia con datos de Administración Escolar de la UAIM

De acuerdo con estos datos históricos, la cobertura de la institución es muy amplia debido a que los titulares académicos provienen de más de trece estados de la República Mexicana, además de las comitivas de Nicaragua, Ecuador y Venezuela.

El modelo educativo de la UAIM

Como se había mencionado, el modelo educativo se basa en el aprendizaje autogestivo donde los titulares académicos construyen el conocimiento, apoyados en técnicas de investigación, la asesoría de los facilitadores, las tecnologías de información como el Internet y demás escenarios informativos.

La universidad cuenta actualmente con 75 facilitadores de los cuales sólo 7 son yolemes. En teoría, estos deben tener la sensibilidad para reconocer, estudiar y respetar las semejanzas y las diferencias, las relaciones de poder que subyacen y las consecuencias de las mismas; se les visualiza como agentes que comprenden y son sensibles a los bagajes culturales, la realidad social y los problemas de sus estudiantes, haciéndoles conscientes de su situación diferenciada y de la necesidad de un cambio hacia un modelo de sociedad que asegurara una coexistencia más armoniosa (López, 2002). También se les concibe como agentes que promueven la interacción plural en la globalización, comprometidos con favorecer la comprensión, la conexión y la solidaridad así como el acercamiento empático, individual y grupal.

Para tal efecto se instituyeron asesorías individuales, grupales y talleres que integran la función educativa para la atención de los titulares académicos; además se diseñó un proceso de acreditación de los estudiantes con el propósito de promover su avance, dividiéndolo según sus objetivos.

Este proceso de acreditación busca ser una certificación social de competencias, que sustituye al concepto tradicional de examen o evaluación. De esta manera se asegura que el estudiante tome parte al menos doce veces durante su carrera universitaria en diálogos de construcción y acreditación de sus conocimientos.

Otro elemento del modelo educativo es la tutoría en la UAIM que se concibe como el mecanismo para desarrollar una socialización fraternal de manera paralela en la comunidad universitaria. La intención es que el tutor acompañe de por vida al titular académico en su crecimiento personal y social.

Un aspecto más del modelo educativo es el trabajo solidario, que se creó como una estrategia de arraigo comunitario como antecedente del servicio social. La idea implícita es la de rescatar algunos aspectos del tequio indígena([1]) para fomentar el trabajo cooperativo, fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, desarrollar las habilidades mentales, perfeccionar las destrezas y aplicar los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje en la Institución (BICAP, 2001).

El modelo educativo particulariza la conformación de un currículo que aun es factible de mejorar; en él, la enseñanza de la cultura *yoleme mayo* no ha tenido la suficiente relevancia como para motivar su reanimación; su lengua se imparte como asignatura únicamente para los programas de las disciplinas sociales y los saberes tradicionales no son incluidos de manera directa, sino que estos afloran en el intercambio intercultural; es decir, los planes y programas de estudio formales contemplan sólo los conocimientos de corte occidental.

Aún con muchas posibilidades de mejorar, el modelo educativo de la UAIM ha podido formar profesionistas que en su gran mayoría se encuentra empleados, aproximadamente un 40% han regresado a sus comunidades de origen, un 40% se encuentran trabajando en la localidad y el restante 20% han emigrado a otros estados de la república a trabajar o para continuar una maestría. Esto corresponde plenamente a lo planeado desde un inicio ya que la nueva dinámica migratoria indígena y mestiza implica que es imposible pensar que todos los estudiantes regresen al lugar geográfico de donde partieron.

Este modelo educativo ha sido revisado continuamente. En general la UAIM está sujeta a evaluaciones por parte de diferentes agencias gubernamentales: a) en primer lugar está la CGEIB que ha evaluado periódicamente a la institución en cuanto a su funcionamiento educativo general y en relación con la interculturalidad; b) la SES, que a través de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y de los organismos acreditadores pueden evaluar, bajo solicitud, la calidad de los Programas Educativos; y c) La SEPyC estatal que evalúa periódicamente las propuestas de las instituciones de educación superior.

---

(1) Del náhuatl téquitl, trabajo o tributo, es la tarea o trabajo personal que se imponía como tributo a los indios; es llamado también faena, fatiga o trabajo comunal; es la institución tradicional cooperativa con la cual, los pueblos indígenas y campesinos pobres realizan obras de beneficio público local mediante el trabajo no pagado de sus ciudadanos.

Como se había mencionado, este modelo educativo, contempla, además de la docencia y el desarrollo de proyectos comunitarios, la producción en investigación, la cual ha girado en torno a dos áreas: 1) las disciplinas sociales y humanidades y 2) la ingeniería forestal y de desarrollo sustentable; a través de éstas se han producido 5 libros en coedición con otras instituciones. Además, el principal órgano de difusión de las investigaciones ha sido *Ra Ximahi* (vocablo huichol que significa "mundo, universo y vida"), revista de arbitraje cuatrimestral que inició en enero de 2005 y a la fecha cuenta ya con 9 números disponibles en la página principal de la UAIM: http://www.uaim.edu.mx/.

A pesar de todo, definitivamente la institución está teniendo ciertos impactos positivos en la sociedad en general; el principal es que al menos, algunos jóvenes de origen indígena tienen esa oportunidad de movilidad social. Otro es que está contribuyendo significativamente en el desarrollo económico de las comunidades sinaloenses. Mochicahui, por ejemplo, antes de que la universidad se instalara, era un poblado con poco dinamismo; ahora se ha convertido en una de las localidades de mayor crecimiento en el Norte de Sinaloa.

Así mismo, la universidad ha promovido la reflexión en muchos sectores que no habían percibido la magnitud y la complejidad del mundo indígena y ha generado una nueva forma de conceptualizarlo en el contexto local.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Uno de los principales problemas que la UAIM ha tenido desde su inicio, es el no contar con un presupuesto fijo y suficiente; si bien en un principio parecía que el origen de esta deficiencia era debido a que la institución no se había adscrito a los programas interculturales oficiales, posteriormente aun adscribiéndose a la CGEIB, se pudo poner en claro que el Gobierno Federal no ha terminado de ubicar perfectamente a las universidades interculturales a fin de esclarecer sus reglas y la forma en cómo estas deberán de adquirir los fondos y los recursos extraordinarios para su operación.

El segundo problema ha sido la insuficiencia de personal con el conocimiento y la experiencia necesaria para atender a las comunidades y a la matrícula multicultural de manera asertiva; pero independientemente de la forma en como se dio la mezcla actual de facilitadores, cuando la UAIM surgió, había escasos referentes en el ámbito nacional sobre la forma de cómo debería ser la educación superior de los mestizos para el mundo indígena.

Algunos de estos problemas se han resuelto sobre la marcha, pero no de manera definitiva; el primero ha amenguado debido a las múltiples gestiones políticas de los rectores en turno para la obtención de presupuestos extraordinarios para apenas subsistir y el segundo a raíz de las múltiples experiencias que han servido de capacitación, a prueba y error de los facilitadores, que los ha hecho tener mayores herramientas para hacer frente a un ambiente intercultural, jamás desprovisto de conflictos.

Definitivamente estos obstáculos se han podido atender, en la medida de las posibilidades y en la relatividad de lo asertivo, a partir de las alianzas, que en especial ha estado realizando la presente administración, con las diferentes estancias de gobierno, federal, estatal y municipal y con los diversos sectores de la sociedad.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Si las instituciones como la UAIM, fueran aquilatadas en cuanto al derecho que tienen los indígenas de ser atendidos con justicia y de manera equitativa en relación con las demás IES en

México, entonces éstas deberían obedecer, no a programas marginales como comúnmente esta sucediendo, sino a proyectos más ambiciosos, tanto en lo conceptual como en la destinación de presupuestos para tener Instalaciones y recursos en general equiparables a la dignidad reclamada por los pueblos indígenas y a la deuda histórica que el país tiene con ellos.

Además del necesario cambio de todas las IES del país en cuanto a las políticas de ingreso y permanencia de los estudiantes de origen indígena, las actuales universidades de la REDUI, particularmente la UAIM deberán ceder mayores espacios políticos a las comunidades a las que atienden, para romper el paternalismo y, a través de verdaderos esquemas etnoeducativos, puedan coadyuvar a erradicar la pobreza de las comunidades indígenas y realmente promover el desarrollo, no solamente desde nuestra perspectiva occidental, sino de acuerdo también con su cosmovisión. Si esto se logra, podremos vivir en un país más armonioso y con mayores esperanzas de un mejor futuro.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

Como la primera IES orientada a la atención de los grupos indígenas, se pueden distinguir al menos las siguientes reflexiones sobre los aprendizajes adquiridos derivados de más de ocho años de experiencia:

a) Las acciones de una universidad son siempre producto de la interacción de las esferas política, económica y social en la macroperspectiva, y de la relación de género, clase y etnia en el nivel micro. El rumbo de esta institución se determina en relación con lo que el Estado decide hacer con los pueblos indígenas, ya sea respetarlos, integrarlos, asimilarlos o aniquilarlos; cualquiera que sea esta decisión, de manera conciente o inconciente, la UAIM jugará siempre un papel importante, ya sea como mediador o en la avanzada etnofágica, principalmente con el pueblo yoleme.

b) Lo más importante de la propuesta de un modelo educativo para la UAIM, es que realiza una crítica a la pedagogía actual en cuanto a su carácter individualista, de prescripción y a la violencia simbólica que se ejerce del grupo dominante sobre los dominados; por lo que se concluye que es necesario seguir con la innovación educativa para proveer mecanismos menos conflictivos con el contexto que se presenta.

c) Lo anterior nos lleva también a los problemas etnoepistemológicos y a que la ciencia no puede ser presentada desde una perspectiva universal; la polémica entre universalistas y relativistas no solamente sale a flote desde el mundo de los teóricos, sino que se hace cotidiana en el acto educativo diario.

d) En este entramado, es necesario entender que las relaciones entre las culturas deben ser reflexionadas desde la filosofía, en especial desde la ética.

Recomendaciones

Aun cuando las estrategias obedecen a las retóricas de educación superior y a las ideas indigenistas dominantes, antes de cualquier acción, lo que es evidente es que es necesario intensificar los esfuerzos de investigación sobre a) las universidades interculturales en México, la conformación de su currículo, sus fundamentos y su verdadera relación con las comunidades indígenas; b) la base de estudios sociales y antropológicos implícitos en estas relaciones; c) el fenómeno educativo que se presenta en estas instituciones que trabajan en la periferia de varias culturas y d) las políticas educativas e indigenistas que guían los destinos de estas instituciones, que como la UAIM, sobreviven ante una complejidad creciente.

Referencias bibliográficas

Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) (2001) *La voz y la palabra del pueblo Ayuuj*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Díaz Polanco, Héctor (2007) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

Decreto nº 724.- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México (2001). *El Estado de Sinaloa Oficial del Gobierno del Estado*. Tomo XCII, 3ra Época, nº 146. México: Gobierno del Estado de Sinaloa. 5/12/2001.

Guerra García, Ernesto (2004) "La sociointerculturalidad y la educación Indígena". En: Eduardo Andrés Sandoval Forero y Manuel Antonio Baeza (coords.). *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades*. México: UAIM, ALAS y Ediciones el Caracol, págs. 115 -138.

López López, Ma. Carmen (2002) *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Madrid: Mensajero.

Murillo, Carmen (2001) "Aprueba el Congreso un sistema de educación superior indígena". En Noroeste. Año XXIX. No. 9736. p. 17. México, Sinaloa. 22/11/2001.

Robles, Blanca (2001) "Ofrece Fox apoyo para la consolidación de la UAIM". En *El Debate de Los Mochis*, p. 1, México, Sinaloa. 18/ 04/2001.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés y Ernesto Guerra García (2007) "La interculturalidad en la Educación Superior en México. *Ra Ximahi*, 3(2): 273 – 288 (UAIM, México).

Corona Berkin, Sarah (ed.) (2007) Entrevoces… *fragmentos de educación entrecultural*. México: Universidad de Guadalajara.

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (1999) *Mochicahui: Nuevas Fronteras*. *México*: UAIM.

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (2002). *Estatuto General*. México: UAIM.

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (2006), *Modelo Educativo*, México: UAIM. Disponible en <http://www.uaim.edu.mx> [Fecha de consulta: 11/02/2008].

La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural ([1])
(México)

Gunther Dietz (*)

Datos descriptivos básicos

Para generar sistemas educativos más pertinentes a las realidades y necesidades culturales de la población destinataria, los actuales esfuerzos de descentralización de las instituciones de educación superior han de ir acompañados por programas de diversificación tanto de los contenidos curriculares como de los métodos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en 2005 la Universidad Veracruzana (UV), una institución pública y autónoma de educación superior que tiene su sede en Xalapa, capital del estado mexicano de Veracruz, decidió abrir un "Programa Intercultural" propio, destinado preferencialmente a antender la demanda educativa superior de las regiones indígenas del estado y que desde entonces se conoce como la "Universidad Veracruzana Intercultural" (UVI; véase http://www.uv.mx/uvi). Aunque la universidad ya contaba con un sistema descentralizado de cinco campus distribuidos a lo largo de todo el estado, estas sedes académicas, organizadas como Vicerrectorías, se seguían centrando en los núcleos urbanos y seguían ofreciendo carreras "clásicas" del modelo universitario occidental.

El programa nuevo, en cambio, optó desde su inicio por establecer sedes en las zonas más desfavorecidas y marginadas del estado, que – como legado colonial y postcolonial – son las regiones con mayor presencia indígena. Por ello, y tras realizar un extenso e intenso diagnóstico regional que aplicó de forma combinada criterios etnolingüísticos y socio-económicos, índices de marginación, de desarrollo social y de desarrollo humano (UVI, 2005), se eligieron cuatro "regiones interculturales"([2]) y dentro de las mismas cuatro comunidades indígenas en las que se establecerían las nuevas sedes de la UVI (véase mapa):

a) Región Intercultural Huasteca: desde Ixhuatlán de Madero, cabecera municipal del municipio homónimo, atiende a la población estudiantil de los municipios de Ixcatepec, Chontla, Citlaltépetl, Tepetzintla, Ixhuatlán de Madero, Tlachichilco, Zacualpan, Texcapetec, Zontecomatlán, Ilamatlán, Benito Juárez, Chicontepec, Chalma, Chiconamel, Platón Sánchez, Tantoyuca así como de otros municipios septentrionales del estado y de estados vecinos.
b) Región Intercultural Totonacapan: desde Espinal, cabecera municipal, atiende a la población estudiantil de los municipios de Cazones de Herrera, Espinal, Zozocolco de Hidalgo, Coxquihui, Chumatlán, Mecatlán, Filomeno Mata, Coahuitlán, Papantla, Coyutla así como de otros municipios colindantes y de estados vecinos.
c) Región Intercultural Grandes Montañas: desde la cabecera municipal de Tequila, atiende a la población estudiantil de los municipios serranos de Tenampa, Comapa, Tepatlaxco, Coetzala, Tequila, Tezonapa, Zongolica, Mixtla de Altamirano, Tehuipango, Texhuacan, Astacinga, Tlaquilpa, Los Reyes, Atlahuilco, Xoxocotla, Soledad Atzompa, Acultzingo, Aquila, San Andrés Tenejapan, Magdalena, Tlilapan, Rafael Delgado, Ixhuatlancillo, La

(*) Profesor-Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, México. guntherdietz@gmail.com.

(1) Los datos y análisis que aporta este trabajo provienen en su mayoría del proyecto de investigación "Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes en el Programa Intercultural de la UV: hacia una gramática de la diversidad" (InterSaberes), patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana.

(2) Se recurrió a este término para reflejar la composición pluriétnica y la diversidad interna que caracteriza a cada una de las regiones indígenas del estado de Veracruz.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

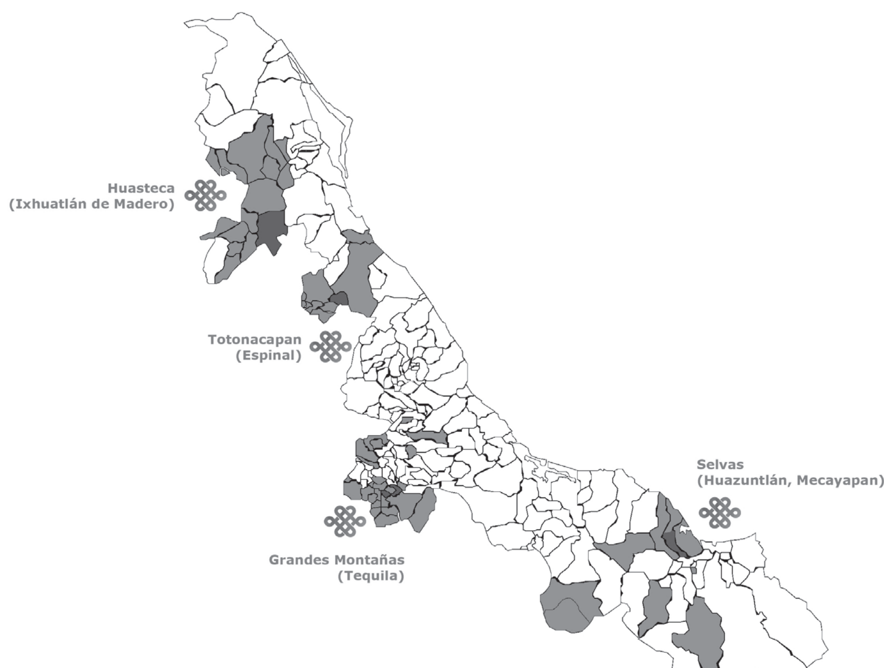
Perla, Alpatláhuac, Calcahualco y de otros municipios vecinos.

d) Región Intercultural Selvas: desde Huazuntlán, comunidad y congregación del municipio de Mecayapan, atiende a la población estudiantil de los municipios meridionales de Hueyapan de Ocampo, Santiago Sochiapa, Playa Vicente, Sayula de Alemán, Uxpanapa, Zaragoza, Mecayapan, Pajapan, Soteapan, Tatahuicapan y de otros municipios veracruzanos y oaxaqueños.

Aparte, desde la sede central de Xalapa se administran los programas de estudios y se ofrecen cursos de formación continua tanto para el personal de la UVI como para el resto de la universidad (véase abajo). Actualmente, en las cuatro regiones-sedes de la UVI se imparte la "Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo". Se trata de un programa oficial y formalmente reconocido de licenciatura que se subdivide en ocho semestres y que responde a los requisitos de interdisciplinariedad, multi-modalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la UV en su conjunto como su "Modelo Educativo Integral y Flexible". Los estudiantes eligen no asignaturas clásicas, sino "experiencias educativas" agrupadas por áreas de formación (básica-propedeútica, disciplinaria, terminal y de elección libre) y por modalidad (presencial, semipresencial y virtual).

Mapa: Ubicación de las cuatro sedes regionales de la UVI

Fuente: Ávila Pardo y Mateos Cortés (2008).



En su conjunto, estas experiencias educativas generan itinerarios formativos llamados "Orientaciones"; no son especializaciones curriculares de tipo disciplinario, sino más bien campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos destinados a profesionalizar al futuro "gestor intercultural". Desde 2007 se ofrecen las siguientes orientaciones en las cuatro sedes:

a) Comunicación: Según los planes de estudio, esta orientación "forma a profesionales en el ámbito de la promoción cultural, sustentándose en un empleo diversificado de los medios

de comunicación y una lectura crítica de su papel en la construcción de identidades en el marco de la globalización. A partir de un enfoque multidisciplinario, basado en la gestión y la animación, se atiende la demanda de visibilización de las culturas locales. La formación centra su trabajo y ética en metodologías participativas que garanticen una dinamización contextuada del patrimonio tangible e intangible. Se revisan las características y ventajas en el uso de medios como la prensa, la radio, la televisión, el video, el cine y los medios virtuales, para impulsar, difundir y promover proyectos e iniciativas de las comunidades relacionadas con las tradiciones, el arte, la artesanía, las expresiones populares y la cultura en general" (UVI, 2007: 9).

b) Sustentabilidad: Esta orientación "establece espacios de construcción intercultural de saberes para la formación de profesionistas capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías de desarrollo sustentables, gracias a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a) hacia la valoración, desarrollo y difusión de los saberes ancestrales en torno a la relación sociedad-naturaleza en diálogo con otros saberes; b) hacia el fortalecimiento organizativo y técnico de las iniciativas locales y regionales, y c) hacia la dinamización de las redes de solidaridad con una amplia gama de actores en los ámbitos regional, nacional y mundial lo cual implica un diálogo de saberes" (UVI, 2007: 9).

c) Lenguas: Esta orientación "propicia el ambiente académico para la animación, gestión y mediación de procesos comunicativos interlingüísticos enmarcados en un enfoque intercultural, aplicando bases teórico-metodológicas integradoras de diversas perspectivas de investigación, con el fin de dar respuesta a las demandas y necesidades sociales de las regiones interculturales , al mismo tiempo que promueve el desarrollo, el uso, el fortalecimiento y la vitalidad de las lenguas nacionales y por ende de las culturas, con pleno respeto, tolerancia, responsabilidad, compromiso y solidaridad" (UVI, 2007: 9).

d) Derechos: En esta orientación se "pretende formar recursos humanos para incidir en la resolución del rezago en la administración y procuración de justicia, en el acceso efectivo de los sectores vulnerables al estado de derecho, así como promover los derechos humanos para garantizar la seguridad jurídica. Se propone revalorar la costumbre jurídica y los sistemas normativos comunitarios, que regulan y resuelven los conflictos sociales mediante la conciliación y otras formas alternativas como la mediación, negociación, reconciliación, cabildeo y el diálogo de saberes. Se busca así fomentar, desde un enfoque intercultural, las prácticas de buen gobierno que brinden una justicia expedita, respeto a los derechos fundamentales y el cumplimiento correcto de los principios que inspiran la ética y la convivencia social" (UVI, 2007: 9-10).

e) Salud: Por último, esta orientación "busca mejorar la situación de salud de las regiones indígenas de Veracruz, a través de la formación de profesionales que funjan como gestores de diálogo entre la medicina tradicional y la oficial en México y las comunidades, promoviendo procesos comunitarios ante los principales problemas de salud, lo cual implica la revalorización y revitalización de los saberes y prácticas de la medicina tradicional. Se procuran los elementos teóricos y prácticos para diálogo intercultural, entendido como una relación de horizontalidad, respeto y apertura entre las diversos sistemas de salud buscando oportunidades de trabajo complementario" (UVI, 2007: 10).

Sea cual sea la orientación elegida, los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria,

de gestión de proyectos y de investigación-acción. Partiendo de un eje metodológico impartido por módulos, y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de evaluación participativa, desde el primer semestre el alumnado ya comienza a realizar actividades gestoras y/o investigadoras en su comunidad de origen.

Sumando las tres generaciones que actualmente están cursando la licenciatura (2005-2009, 2006-2010 y 2007-2011) en sus cinco diferentes orientaciones y en las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta hoy en día con 562 alumnos y alumnas, de los cuales 336 son mujeres y 226 son hombres. Del conjunto de alumnos, 335 son hablantes de lengua indígena y 227 sólo hablan castellano. Las principales lenguas indígenas habladas por los estudiantes son el *náhuatl*, el *tachiwín tutunaku* (totonaco), el *núntah+'yi* (zoque-popoluca), el *diidzaj* (zapoteco), el *ñahñü* (otomí), el *teenek* (huasteco), el *hamasipijni* (tepehua) y el *tsa jujmí* (chinanteco). En la UVI, las clases se imparten en castellano; en determinadas experiencias educativas, también se incluyen actividades realizadas en alguna de las lenguas indígenas mayoritarias en la región: en *náhuatl* (en las sedes Huasteca, Grandes Montañas y Selvas), en *totonaco* (en la sede Totonacapan) y últimamente también en zoque-popoluca (en la sede Selvas) y en otomí (en la sede Huasteca).

Teniendo en cuenta la deficiente dotación escolar en los niveles medio-superior que prevalece aún en las regiones indígenas de Veracruz, que a menudo obligan a los jóvenes a cursar "telesecundarias" y "telebachilleratos", las condiciones de ingreso a la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se distinguen de las de los demás estudiantes de la UV. Mientras que éstos concursan mediante un examen de admisión sobre conocimientos académicos generales, los jóvenes que desean estudiar en la UVI tienen que presentar no sólo su constancia de estudios de bachillerato, sino asimismo una carta de motivos y una carta de recomendación expedida por alguna autoridad tradicional, civil o religiosa de su comunidad de origen. Aparte, se realizan entrevistas de selección con cada aspirante.

El perfil de los profesores de la UVI, denominados "docentes-investigadores", cubre un amplio abanico de las humanidades, ciencias sociales e ingenierías e incluye a una mayoría de profesorado con grado de licenciatura, algunos con grado de maestría y sólo cinco con grado de doctor. La mayoría de los profesores proviene de la misma región de destino y aporta con ello no sólo sus conocimientos académicos, sino asimismo sus conocimientos y saberes locales y regionales. En concreto, en cada una de las cuatro sedes, la UVI cuenta con seis profesores a tiempo completo - cinco responsables de cada una de las cinco orientaciones y un apoyo académico – y entre seis y ocho profesores a tiempo parcial. En este caso, se trata de profesionistas y/o "expertos" locales que participan en la impartición de módulos y/o experiencias educativas específicas, relacionadas con su propia práctica profesional. En total, sumando personal a tiempo completo y a tiempo parcial e incluyendo los profesores que diseñan y coordinan las orientaciones desde la sede de Xalapa, la UVI dispone de un cuerpo de aproximadamente sesenta profesores.

Aparte de la licenciatura, desde 2008 se ofrece una "Maestría en Educación Intercultural" de tipo profesionalizante, cuyo mapa curricular de dos años se subdivide en una línea dedicada a "la interculturalidad en las instituciones educativas" y a "la interculturalidad en la gestión y acción social", respectivamente. En esta primera generación, la maestría está destinada sobre todo a la formación continua de la propia plantilla de docentes-investigadores de la UVI, quienes a través de proyectos de intervención combinan la formación conceptual y metodológica de las clases presenciales y semi-presenciales con la puesta en práctica en su respectiva región de una medida de intervención áulica o extra-áulica, escolar o comunitaria.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

El reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo de programas educativos culturalmente pertinentes y la interculturalidad como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos conforman los principios de partida que dieron origen a la UVI. Por consiguiente, este programa tiene como visión general el propósito de "lograr una modalidad educativa que favorezca un desarrollo más justo e igualitario de los grupos que conforman las Regiones Interculturales de Veracruz, así como la permanencia y difusión de sus lenguas y culturas, mediante la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo local a través de una convivencia intercultural armónica, respetuosa e incluyente" (UVI, 2008: http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html [fecha de consulta: 06/02/2008]). Esta visión general se traduce en la misión de "ofrecer una opción de Educación Superior que resulte pertinente a las necesidades de las Regiones Interculturales del estado de Veracruz, fundamentada en un enfoque intercultural que permita apoyar la formación integral de estudiantes indígenas, mestizos y extranjeros de cada una de estas Regiones, para promover su desarrollo y vocación intercultural" (UVI, 2008: http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html [fecha de consulta: 06/02/2008]).

Para lograr estos cometidos, a través de sus programas la UVI persigue el propósito general de "favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las Regiones Interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias. Estos se alcanzarán privilegiando la diversidad cultural y la participación de las comunidades bajo los principios de: sustentabilidad de las regiones de interés, arraigo a las comunidades evitando la migración y protección al medio ambiente" (UVI, 2008: http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html [fecha de consulta: 06/02/2008]).

Estos objetivos y sus respectivos planteamientos subyacentes han ido evolucionando desde que se creara el programa en 2005. Originalmente, la UVI es impulsada sobre todo desde el ámbito académico, cuando profesores e investigadores formados en las corrientes predominantemente europeas de los "Estudios Interculturales" generan nuevos espacios de investigación y docencia dentro de la Universidad Veracruzana (Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008). Optando por un enfoque transversalizador y constructivista de la interculturalidad, ellos hacen especial hincapié en la generación de nuevas "competencias interculturales" de las cuales dotar a los estudiantes para prepararlos para futuras interacciones en una sociedad cada vez más compleja. Sin embargo, rápidamente entablan relaciones estrechas y fructíferas de intercambio con profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas, para quienes la interculturalidad ha de entenderse más bien como una estrategia de empoderamiento étnico en contextos de diferencia cultural o étnica y de discriminación racista como los que persisten en las regiones interculturales de México y de Veracruz. Por último, el intercambio de estos dos tipos de actores – académico-urbano e indígena-activista – se profundiza a partir de la colaboración estrecha con organizaciones no-gubernamentales y movimientos sociales y/o ecologistas también presentes en las regiones indígenas. Sus protagonistas hacen más énfasis en la necesidad de entablar relaciones más sustentables con el medio ambiente y de recuperar saberes locales, campesinos y/o indígenas en torno al manejo de los recursos naturales, pero también culturales para enfrentar las asimetrías de poder entre el capitalismo depredador y los ecosistemas indígenas.

Bajo el impacto político del zapatismo y de la aún inconclusa re-negociación de las relacio-

nes que articulan el Estado-nación neoliberal y los pueblos indígenas del país, estos tres tipos de actores comienzan a fertilizar mutuamente sus discursos y propuestas educativas interculturales, tal como se acaban plasmando en los programas de la UVI. Como resultado, se hace un mayor énfasis en los procesos de negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos – académicos, profesionistas, agentes de desarrollo, "expertos locales" – que participan en el Programa Intercultural. Se perfilan así tres dimensiones a través de las cuales se concibe la interculturalidad:

a) una dimensión "inter-cultural", centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas culturales diferentes, tales como la cultura comunitaria de raíces mesoamericanas compartidas, amenazada y abatida por diversas olas de colonización de globalización, pero aún vigente en las regiones sede del Programa Intercultural; la cultura organizacional de los movimientos sociales que reivindican la diversidad cultural y/o biológica de dichas regiones; y la cultura académica occidental - inserta actualmente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, "industrial" y "fordista" de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, "postindustrial" o "postfordista", tal como se materializa en el mencionado "Modelo Educativo Integral y Flexible" de la UV;
b) una dimensión "inter-actoral", que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre los académicos de la UV partícipes en las diferentes orientaciones del Programa Intercultural, que aportan conocimientos antropológicos, pedagógicos, sociológicos, lingüísticos, históricos, agrobiológicos etc., generados en los cánones epistémicos occidentales; los activistas de las organizaciones indígenas y las ONGs presentes en las regiones, que contribuyen conocimientos profesionales, contextuales y estratégicos; así como los expertos o sabios locales, "sabedores" consuetudinarios y "líderes naturales" que proporcionan memorias colectivas, saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato;
c) y una dimensión "inter-lingüe", que – reflejando la gran diversidad etnolingüística que caracteriza las regiones indígenas de Veracruz – supera el antiguo enfoque bilingüe del indigenismo clásico y aprovecha las competencias no sustanciales, sino relacionales que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales tan diversos; este enfoque inter-lingüe no pretende "multilingüizar" el conjunto de los programas educativos de la UVI, sino que se centra en el desarrollo de dichas competencias comunicativas y "traductológicas" del alumnado y profesorado presente en cada una de las regiones.

Concatenando estas diferentes dimensiones de la interculturalidad, actualmente la UVI persigue objetivos tanto clásicamente "empoderadores" de los (futuros) profesionistas indígenas como "transversalizadores" de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional. Como detalla en su declaración de principios, son cinco los objetivos que se propone la actual Dirección de la UVI (véase UVI, 2008):

a) "Promover el desarrollo de programas de educación superior que contribuyan al fortalecimiento de las Regiones Interculturales del estado de Veracruz, es decir de aquellas Regiones en las que confluyen por razones históricas grupos humanos que pertenecen a culturas descendientes de poblaciones indígenas originarias de lo que hoy es el territorio veracruzano, de otras poblaciones indígenas provenientes de otros estados de la república; grupos y personas que viniendo de otros países también han decidido vivir en el mismo territorio, así como la población mestiza asentada en esas mismas Regiones" (http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html [fecha de consulta: 06/02/2008]).
b) "Formar profesionales capaces de responder a las demandas de la sociedad en sus Regio-

nes de origen y del estado en general, con programas académicos transdisciplinares desde la perspectiva intercultural" (http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html [fecha de consulta: 06/02/2008]).

c) "Propiciar la participación de las comunidades de las Regiones Interculturales en la definición de las disciplinas que conformarán el currículum formal, garantizando la atención precisa de las necesidades y principales problemas que aquejen a dichas Regiones" (http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html [fecha de consulta: 06/02/2008]).
d) "Favorecer la participación de profesionales originarios de las Regiones Interculturales egresados de la propia Universidad Veracruzana, buscando promover su arraigo y colaboración en proyectos educativos y de desarrollo comunitario" (http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html [fecha de consulta: 06/02/2008]).
e) "Fomentar el uso, enseñanza y difusión de las lenguas y culturas propias de las Regiones en que se implementen acciones de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural" (http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html [fecha de consulta: 06/02/2008]).

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La UVI nace dentro de la Universidad Veracruzana, primero en 2005 como una especie de proyecto-piloto, el denominado "Programa Intercultural", que luego en 2007 se integra como una "Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural" en el organigrama oficial y permanente de la UV. Como parte integral de ésta, su figura jurídica es la de una dependencia de una universidad pública, financiada con recursos provenientes tanto del gobierno federal como del gobierno estatal.

Como Dirección de la UVI, la institución consta en su sede central de Xalapa de un Director - el Dr. Sergio Téllez Galván, fundador y coordinador de este programa desde sus inicios, quien es nombrado directamente por el Rector de la UV –, un Secretario – quién cumple funciones de secretario académico – y un administrador. Este equipo directivo coordina y supervisa las actividades de los programas de licenciatura – subdivididos en las cinco orientaciones mencionadas – y de maestría. En cada una de las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta con un coordinadador de sede, un apoyo académico, los cinco profesores responsables de cada una de las cinco orientaciones y los profesores a tiempo parcial.

Conjuntamente, los equipos directivos de la sede central y de las cuatro sedes regionales conforman el Consejo de Planeación de la UVI, que equivale a un Consejo Técnico, mientras que en su ampliación como Consejo Directivo, una especie de Junta Académica, incluye asimismo a los profesores coordinadores de las cinco orientaciones. Aparte de estos miembros natos, tanto este Consejo Directivo como el Consejo de Planeación cuentan con representantes electos de los alumnos y de los profesores de las sedes regionales.

Aparte de esta estructura orgánica de toma de decisiones académica, la UVI dispone de Consejos Consultivos, que vigilan, supervisan y asesoran el transcurso de los programas educativos, las titulaciones y las actividades de docencia, investigación y vinculación que se realiza desde la sede central y desde las sedes regionales. Para ello, existen dos tipos de Consejos Consultivos:

a) un Consejo Consultivo General que está integrado por académicos externos a la UVI y/o a la UV, quienes asesoran periódicamente al equipo directivo en la proyección futura de la entidad;
b) y cuatro Consejos Consultivos Regionales están integrados por los presidentes municipa-

les, las autoridades civiles, agrarias y/o religiosas así como representantes de organizaciones no gubernamentales (ONG) y de asociaciones civiles activas en la respectiva región, quiénes en su conjunto supervisan el transcurso de las actividades docentes, pero también los proyectos de investigación vinculada que alumnos y profesores llevan a cabo con actores comunitarios de las regiones.

Breve historia de la experiencia

A diferencia de otras "universidades interculturales" promovidas desde el gobierno federal mexicano, la UVI se crea no como una "nueva universidad", sino dentro de una universidad pública preexistente: esta entidad que actualmente es una dirección dentro de la UV se remonta a un "Seminario de Educación Multicultural en el Estado de Veracruz" (SEMV), que - coordinado por el Dr. Sergio Téllez Galván en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV – ofrecía desde 1996 cursos de diplomado, especialización y posgrado para profesionistas de la educación intercultural y de los estudios interculturales en general (Castro Rivera, 2007). Conjugando el interés académico por desarrollar programas educativos culturalmente pertinentes con los reclamos de organizaciones y movimientos indígenas por una dotación ampliada y adecuada de instituciones de educación superior en sus regiones y comunidades, se establece en noviembre de 2004 un convenio entre la UV y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal para crear a partir del equipo del SEMV un programa intercultural dentro de la UV. Los recursos provienen desde entonces principalmente de tres fuentes distintas: los presupuestos generales del estado de Veracruz, las aportaciones del gobierno federal a partir de la CGEIB y el presupuesto de la propia Universidad Veracruzana.

En mayo de 2005 se institucionaliza el "Programa Intercultural" como un proyecto-piloto por acuerdo rectoral, que inicia en agosto del mismo año ofreciendo simultáneamente en las cuatro sedes regionales dos licenciaturas diferentes: una licenciatura en "Desarrollo Regional Sustentable" y otra en "Gestión y Animación Intercultural". Los alumnos de las primeras dos generaciones de la UVI iniciaron sus estudios cursando una u otra de estas dos licenciaturas, cuyas experiencias educativas específicas complementaban con un programa transversal de "Lengua y Cultura", que incluía materias etnolingüísticas, de diversidad cultural y de competencias comunicativas.

Sin embargo, tanto las propias exigencias y reivindicaciones comunitarias por ampliar el abanico de la oferta académica como la imposibilidad de generar licenciaturas "convencionales" en las regiones indígenas llevó al equipo directivo de la UVI a rediseñar los estudios, optando por una sola licenciatura, pero que constara de una estructura multi-modal y de diversas orientaciones como las arriba esbozadas. Por ello, desde agosto de 2007 las generaciones que ya habían iniciado sus respectivas carreras se integraron en la nueva Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, que posibilita ofrecer un abanico más amplio de itinerarios formativos sin tener que reducir el número de sedes.

El último cambio sustancial que está ocurriendo ahora mismo en el seno de la UVI tiene que ver con la relación entre la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria. Hasta hace poco, las actividades investigadoras y gestoras las llevaban a cabo sobre todo los alumnos, mientras que los profesores se dedicaban más a la docencia y a la asesoría de los proyectos de sus respectivos alumnos. Reflejando el proceso de "departamentalización" que en los últimos años está iniciando la UV en su conjunto, y que pretende diluir la tradicional brecha entre la docencia universitaria, organizada por "facultades", y la investigación, canalizada a través de

"institutos de investigación", mediante la nueva figura de los "departamentos", la UVI está procurando anticiparse a dichas transformaciones, a menudo muy lentas. Por ello, las orientaciones que ofrece la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se están transformando en los futuros Departamentos de "Comunicación", "Sustentabilidad", "Lenguas", "Derechos" y "Salud". Cada Departamento estará conformado por los profesores responsables de la respectiva orientación en cada una de las cuatro sedes regionales y de la sede de Xalapa, constituyéndose en incipientes "Cuerpos Académicos" que combinan tareas de docencia, investigación y vinculación comunitaria a raíz de las llamadas "Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento". Así, las actividades de investigación vinculada de los profesores se articulan estrechamente con las demandas de las comunidades y las prácticas de gestión e intervención de los alumnos. El resultado es un concepto integral y circular de docencia/investigación/vinculación, que se sintetiza en la gráfica nº 1.

Gráfica nº 1: Investigación, docencia y vinculación en la UVI



Fuente: Dietz y Mateos Cortés (2007).

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Dado el carácter aún reciente de la creación de la UVI, hasta la fecha la institución carece de egresados; será en el verano de 2009 cuando los primeros estudiantes se titularán como Gestores Interculturales para el Desarrollo, para comenzar a desempeñarse –en función de su orientación cursada- como gestores, mediadores, traductores y/o técnicos en proyectos gubernamentales, no-gubernamentales y/o de autoempleo de desarrollo local y regional.

La gran mayoría de los estudiantes provienen de las regiones sedes de la UVI y de los municipios aledaños. Sin embargo, últimamente se percibe una mayor movilidad inter-regional del alumnado, dado que cada vez más alumnos provenientes de otras regiones, incluso urbanas, del estado deciden cursar estudios en la UVI. Las tres generaciones de alumnos, que suman un total de 562 estudiantes, se encuentran cursando su segundo, cuarto y sexto semestre, respectivamente. En la primera generación (2005-2009), de los 336 estudiantes que se habían matriculado inicialmente en el conjunto de las cuatro sedes regionales, 237 siguen cursando la licenciatura, ahora en su sexto semestre; en la segunda generación (2006-2010), al inicio se contó con 216

alumnos, de los cuales 173 continúan sus estudios, mientras que la tercera generación (2007-2011) cuenta con una matrícula de 152 estudiantes actualmente inscritos.

La mayoría de los estudiantes inscritos en la UVI cuenta con una beca del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), un programa mixto federal-estatal que apoya económicamente a alumnos de escasos recursos para que cursen estudios universitarios. Sin embargo, estas becas no cubren el conjunto de necesidades de los alumnos. El número relativamente alto de abandono escolar se debe sobre todo a la falta de apoyos financieros complementarios que permitan a los alumnos dedicarse a tiempo completo a sus estudios de licenciatura. Muchos tienen que combinar y alternar su carrera universitaria con trabajos en su milpa familiar, con salidas apoyando a sus padres y/o colaborando en algún negocio familiar.

Como se mencionaba arriba, la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se imparte en una modalidad mixta, que combina clases "áulicas" impartidas en pequeños grupos de trabajo con clases semi-presenciales en formato de talleres y una intensa labor extra-áulica mediante estancias de trabajo comunitario, que los alumnos realizan bajo la supervisión de un profesor-tutor y en estrecha relación con las autoridades comunales y las ONG y asociaciones civiles presentes en las regiones. Para ello, la UVI ha generado una serie de convenios y acuerdos con actores locales y redes regionales, que se convierten así en contrapartes del proceso extra-escolar de enseñanza-aprendizaje. Mediante estas estancias y prácticas de campo, los alumnos comparan, contrastan y traducen entre diversos tipos de saberes - saberes formales e informales, académicos y comunitarios, profesionales y vivenciales, generados en contextos tanto urbanos como rurales y articulados por actores tanto mestizos como indígenas.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Como todo proyecto incipiente y novedoso, la Universidad Veracruzana Intercultural se ha encontrado con diversos problemas burocráticos, financieros, académicos y políticos desde su puesta en marcha hace unos escasos tres años. La heterogeneidad de actores académicos, políticos y organizacionales ha sido todo un desafío a la hora de generar cauces institucionales eficaces y, a la vez, legítimos para todos los sectores implicados. Tras un largo proceso de diagnóstico y de negociación política acerca de la elección de las regiones y comunidades sede de la UVI, los principales representantes políticos siguen apoyando decididamente el proyecto UVI. Aún así, la gran diversidad cultural, étnica y lingüística de las regiones indígenas veracruzanas sigue constituyendo un importante desafío para el desarrollo curricular y la implementación de programas pertinentes al conjunto de la población regional.

Mientras la UVI cuenta con un fuerte apoyo en el conjunto de las sociedades regionales que atiende, al interior de la misma universidad persisten resistencias e incomprensiones. Al tratarse de una noción heterodoxa de "universidad", de "licenciatura" y de "plan de estudios", algunos sectores más tradicionales y "disciplinarios" de la academia pretenden relegar esta iniciativa a actividades no estrictamente docentes o investigadoras, sino a un "extensionismo" asistencialista de viejo cuño. El hecho de incluir una diversidad de actores y saberes regionales en el mismo núcleo de un programa académico de licenciatura y maestría desafía el carácter aún universalista, monológico y "mono-epístémico" de la universidad occidental clásica.

Actualmente, los obstáculos más difíciles de vencer se refieren a la escasez de recursos. Por una parte, la UVI aún no cuenta con cauces completamente institucionalizados que le garanticen un presupuesto anual previsible y programable, sino que depende de los cambiantes incentivos federales y estatales destinados a este tipo de proyectos. Ello significa que carece de fondos propios para apoyar a largo plazo a alumnos necesitados de becas o viáticos y/o para construir internados en las propias sedes. Por consiguiente, el programa de licenciatura aún

no alcanza determinados sectores marginados de las regiones indígenas del estado, dado que los estudiantes que menos recursos tienen y/o que viven en las comunidades más aisladas son frecuentemente aquellos que no se pueden trasladar ni siquiera al municipio vecino sede de la UVI.

Por otra parte, los docentes-investigadores son contratados no según su procedencia étnica, sino en función de sus características profesionales y considerando sobre todo su arraigo en y conocimiento de la región en cuestión. Aun así, la precariedad en la contratación del profesorado genera una cierta fluctuación en las plantillas regionales. Por ello, el programa de maestría, que ofrece becas parciales para cada uno de los alumnos partícipes, se dirige preferencialmente a estos profesores, para apoyarlos en su proceso de consolidación académica y de "basificación" laboral.

Reflexiones finales

Al margen de estas carencias y obstáculos más bien infraestructurales que enfrenta la UVI, uno de los principales desafíos consiste en conjugar las características de una "universidad intercultural" orientada a y arraigada en las regiones indígenas del estado con las dinámicas y criterios propios de una universidad pública "normal", que mediante su reconocimiento de estudios y títulos, su autonomía y su libertad de cátedra proporciona un importante "cobijo" institucional para la UVI, pero que también impone a menudo prácticas gremialistas y academicistas nada "sensibles" al medio rural e indígena en el que opera. Este proceso de negociación de hábitos y de aspiraciones entre los actores universitarios, las comunidades anfitrionas y los profesionistas y estudiantes involucrados ha ido generando experiencias y aprendizajes auténticamente interculturales: mientras que cada vez más representantes académicos, urbanos y mestizos reconocen la viabilidad y promueven la visibilidad de la UVI como alternativa de educación superior culturalmente diversificada y pertinente, en las regiones indígenas surgen aprendizajes novedosos de transferencia recíproca de saberes.

El reconocimiento oficial del derecho a la pertinencia cultural en la educación superior lleva consigo un intenso debate no sólo sobre la necesidad o no de crear nuevas universidades "indígenas", sino asimismo sobre el desafío de generar de forma dialógica y negociada nuevos perfiles profesionales para estas instituciones novedosas. Los perfiles convencionales y disciplinarios de profesionistas formados en las universidades occidentales no han ofrecido campos laborales acordes a las necesidades de la juventud indígena, sino que han promovido explícita o implícitamente la emigración y asimilación a nichos laborales urbanos y mestizos. Por ello, los nuevos perfiles profesionales con los que están experimentando proyectos-piloto como la Universidad Veracruzana Intercultural han de responder a un doble desafío, al que las instituciones de educación superior no se han enfrentado aún: al desafío de desarrollar carreras flexibles, interdisciplinarias y profesionalizantes que aún así sean local y regionalmente arraigables, útiles y pertinentes no sólo para los estudiantes, sino también para sus comunidades. En este sentido, las primeras generaciones de jóvenes que estudian en la UVI se van convirtiendo paulatinamente – y gracias a sus prácticas y proyectos implementados in situ desde el inicio de sus estudios - en protagonistas y creadores de sus propias prácticas profesionales futuras. Aunque cualquier evaluación al respecto es demasiado prematura, ya se puede destacar su activo papel de intermediarios que desempeñan en sus comunidades. Surge así una nueva generación de portadores y articuladores de saberes tanto académicos como comunitarios, tanto indígenas como occidentales, quienes en un futuro muy próximo tendrán que apropiarse de su papel de "traductores" que gestionan, aplican y generan conocimientos procedentes de mundos diver-

sos, asimétricos y a menudo antagónicos, pero cada vez más estrechamente entrelazados.

Referencias bibliográficas

Ávila Pardo, Adriana y Laura Selene Mateos Cortés (2008) Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. TRACE. *Travaux et recherches dans les Amériques du Centre* 53 [en prensa].

Castro Rivera, Carlos (2007) *Seminario de Educación Multicultural en Veracruz*: constitución de un campo multidisciplinario emergente. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2007) *Laboratorio de formación metodológica para la investigación en la UVI: propuesta de trabajo*. Xalapa: Universidad Veracruzana

UVI (2005) *Universidad Veracruzana Intercultural* – Programa general. Xalapa: Universidad Veracruzana.

UVI (2007) *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral*. *Xalapa*: Universidad Veracruzana.

UVI (2008) *Universidad Veracruzana Intercultural*: identidad. Xalapa: Universidad Veracruzana Disponible: http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html [fecha de consulta: 06/02/2008].

Sobre la experiencia del Centro de Estudios *Ayuuk*-Universidad Indígena Intercultural *Ayuuk*

(México)

Guillermo Estrada (*)

Datos descriptivos básicos

El Centro de Estudios *Ayuuk*-Universidad Indígena Intercultural *Ayuuk* (CEA-UIIA) inicia sus actividades en la ciudad de Oaxaca (Oaxaca, México) en marzo de 2005, enfocándose principalmente a las tareas de investigación cultural y de diseño del modelo educativo. Unos meses antes y para significar su creación, se firmó un convenio de colaboración entre las instancias que impulsaban el proyecto, pero es el 10 de noviembre de 2006 cuando formal y festivamente inicia sus labores como institución de estudios superiores en la comunidad de San Juan Jaltepec de Candayoc, municipio de San Juan Cotzocón en lo que se conoce como el mixe bajo en el estado de Oaxaca.

Por el momento, el CEA-UIIA oferta dos licenciaturas, ambas con una duración de ocho semestres en las cuales se cursan 314 créditos: Administración y Desarrollo Sustentable con una salida intermedia al cuarto semestre de Profesional Asociado en Desarrollo Rural; y Comunicación para el Desarrollo Social, que de manera similar cuenta con la salida intermedia de Profesional Asociado en Comunicación Social.

En estas licenciaturas están inscritos 52 jóvenes cursando segundo semestre([1]), siendo 28 las mujeres (54%) y 24 los hombres (46%). Casi la mitad de los estudiantes (24) son originarios de otras comunidades de la región. El 90% de los jóvenes son indígenas, la gran mayoría provenientes del pueblo ayuuk([2]); el resto proviene también de localidades y ejidos cercanos. El cuerpo académico está compuesto por 9 docentes, los cuales se dedican también al diseño curricular, la investigación cultural y la vinculación comunitaria. El 77% de éstos son indígenas (6 ayuuk, 1 mixteco); ocasionalmente apoyan académicos no indígenas del Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ), lo cual posibilita el carácter intercultural del CEA-UIIA, a la vez que fomenta la interculturalidad al interior de las universidades de dicho sistema.

Las clases se han impartido en español, cuestión que no es de extrañar ya que una de las razones que impulsan la creación de esta institución es el deterioro cultural de la región. Muchos de los jóvenes ayuuk que llegan solicitando su ingreso no hablan la lengua materna de sus progenitores; por tal razón, se imparte la lengua ayuuk durante los primeros cuatro semestres, con la intención de que pueda ser abordado en las discusiones y el aprendizaje de las asignaturas posteriores.

No ha sido necesario realizar un proceso de selección del alumnado porque todo aquel que ha solicitado su ingreso a la institución lo ha conseguido; los exámenes y cuestionarios que han sido aplicados han tenido una finalidad meramente diagnóstica y de investigación. Sin embargo, en un futuro próximo no se podrá acoger a todos los jóvenes candidatos, razón por la cual se han determinado tres factores a considerar al momento de tener que recurrir a una selección: a) necesidad o interés del joven por estudiar en la institución; b) responsabilidad y compromiso mostrado en

(*) Director, Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural *Ayuuk*. guillermo850@yahoo.com.mx.

(1) Para efectos en la investigación e implementación gradual del modelo educativo se han diferenciado en cuatro grupos, dos de cada licenciatura según el tiempo en que solicitaron su ingreso.

(2) El pueblo *ayuuk* (denominado mixe por los conquistadores), es una de las cuatro macroetnias oaxaqueñas. Su territorio de aproximadamente 6.000 km^2 se encuentra en la Sierra Norte del estado de Oaxaca, en donde habitan un poco más de 128.818 ayuuk ja'ay (pobladores ayuuk) que se distribuyen en alrededor de 240 localidades ubicadas en 19 municipios. Por conveniencia se utilizará alguna vez el término mixe, cuando se muestre confusión en la aplicación del término *ayuuk*.

En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

la comunidad y/o en las instituciones de educación donde cursó sus estudios previos, mismo que es constatado por las autoridades comunitarias; y c) suficiencia en las capacidades del sujeto para estudiar el nivel superior aun considerando el rezago educativo que padece el medio rural.

Se encuentra en trámite el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que otorga el Estado para instituciones privadas, el cual está siendo gestionado en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). No obstante la relativa agilidad frente al trámite federal, las restricciones que marca el procedimiento del RVOE han retardado en casi un año la apertura del semestre y han provocado que la captación de alumnos sea menor a la proyectada. Se espera que el proceso termine a mediados del 2008 con la autorización correspondiente y así se pueda promocionar con mayores expectativas los próximos ciclos del CEA-UIIA.

Durante el primer semestre de 2007 se impartió un diplomado en Cultura Ayuuk e Indígena, de manera conjunta con la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (UIA CM), siendo ésta la que avaló propiamente el diploma emitido.

Breve historia de la experiencia

El proyecto universitario CEA-UIIA surge por iniciativa de la organización indígena Servicios del Pueblo Mixe (SER-Mixe) y del Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ) de México. La reflexión que SER-Mixe hacía acerca del tema identitario y que de alguna manera se concretó en la realización del Diplomado en Lengua y Cultura Mixe en el año 2000, en la Semana de Vida y Lengua Mixe (SEVILEM) que se lleva a cabo en las comunidades de la región desde hace más de dos décadas, así como en la experiencia que implicó el impulso al modelo de bachillerato integral comunitario (BIC), llevaban a pensar en la continuidad de estos esfuerzos ante la necesidad de acoger a los egresados del nivel medio superior y la de atender los procesos de transformación del pueblo ayuuk. A su vez el SUJ, desde su compromiso por un desarrollo justo y equitativo, asume una responsabilidad moral e histórica con los pueblos indios en el momento actual del país. Se adiciona a estas iniciativas, el esfuerzo de numerosas comunidades indígenas que han acudido a instancias gubernamentales y civiles solicitando la apertura de una *universidad* en su localidad y así sus jóvenes puedan acceder a la educación superior. Con estos antecedentes se lleva a cabo una amplia reflexión que contó con la participación de personas que colaboraban en procesos de educación en ámbitos indígenas de diferentes partes del país, llegando a la determinación de iniciar una experiencia de educación intercultural de nivel superior impulsada por la sociedad civil.

Se decidió ubicar el proyecto en la región *ayuuk* del estado de Oaxaca por las posibilidades que ésta presentaba para la participación más activa de las comunidades en las diferentes etapas del proceso. Se comenzó con un centro de investigación que diseñara el modelo y el plan curricular de las carreras a ofertar, al tiempo que fuera sistematizando los elementos propios de la cultura *ayuuk*, con la idea de que dicho centro se transformara posteriormente en la Universidad Indígena Intercultural *Ayuuk*. Por tanto, era importante que el equipo inicial estuviera conformado con un importante componente *ayuuk*, pensando en la posibilidad de autonomía de la institución en el futuro.

La primera fase del CEA-UIIA centró sus esfuerzos en diagnosticar las necesidades del pueblo *ayuuk* y en determinar la pertinencia de un centro de estudios superiores en la región, durante la cual se contactaron a distintas comunidades para animarlas a formar parte del proceso; siendo Jaltepec de Candayoc una de las que mostraron mayor entusiasmo y participación en esta reflexión. Considerando que era básico el interés expresado, así como el encontrar demanda por parte de los jóvenes de la región y un ámbito propicio para el aprendizaje desde las posibilidades de desarrollo y la necesidad de fortalecimiento cultural, se decide la instalación de la primera sede del

CEA-UIIA en dicha comunidad de la región *ayuuk*. Se firma un convenio de colaboración con sus autoridades comunales en junio de 2006 y desde entonces la comunidad de Jaltepec ha sido un actor decisivo en el arranque de este centro de estudios universitarios. Si bien, la concreción del aporte de la comunidad anfitriona ha sido principalmente donación de terrenos, materiales y trabajo colectivo para la construcción y habilitación de instalaciones, se ha insistido en buscar que su participación en el proceso del CEA-UIIA no se quede sólo en lo material, sino que gradualmente pueda aportar a la implementación del modelo en su integralidad, situación novedosa ante la manera de participar en la gestión educativa por parte de ésta y otras poblaciones.

El apoyo del SUJ ha sido fundamental en este inicio. No sólo ha aportado recursos económicos y materiales, sino que ha colaborado desde la plataforma académica en el diseño curricular y en la asesoría y formación docente. Además, como muestra del compromiso con esta institución naciente, ha sido aceptada en calidad de asociada al SUJ lo cual le aporta múltiples beneficios. Un primer acervo de la biblioteca se colectó desde la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, mismo que también ha contado con los donativos de otras universidades del país, así como de diversas editoriales y de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

El apoyo de la CDI se ha extendido también al otorgamiento de recursos económicos, en acuerdo de cooperación con la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de los Estados Iberoamericanos (OEI) para la realización del diagnóstico, la formación docente y la sistematización cultural. La Fundación Ford ha apoyado de manera valiosa el diseño del modelo educativo. La Fundación Harp-Helú ha contribuido con el apoyo para adecuar el aprendizaje a los tiempos modernos con el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC); y diversas instituciones de la Compañía de Jesús, como es el caso de Buena Prensa, con recursos materiales y económicos. Otras instancias particulares han apoyado en el diseño de la construcción y asesoría para los trámites legales y de financiamiento.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

La finalidad última del CEA-UIIA es la de formar sujetos capaces de favorecer el desarrollo integral comunitario y regional, de fortalecer el ejercicio de la autonomía y los procesos de reconstitución del pueblo *ayuuk* y otros pueblos indígenas, y así generar nuevas formas de relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional; todo en un ambiente de diálogo, respeto y valoración de la diversidad cultural y a la madre naturaleza.

Su modelo educativo se orienta por los principios de comunalidad, integralidad y solidaridad, todo bajo el enfoque de la interculturalidad. La *comunalidad, aamukëj jikyäjtën* (hacer la vida entre todos juntos), sintetiza la suma de esfuerzos de los miembros de la comunidad para el bien de todos; desde esta visión el individuo sólo puede ser entendido en el seno de una comunidad, donde el trabajo y la tierra son comunes y donde las decisiones últimas se toman de manera colectiva, en asamblea comunitaria. La *integralidad* es la visión de un mundo como un todo, donde todo es parte de todo, en armonía y equilibrio; así el ser humano se siente parte de la naturaleza, no su dueño. Consientes de la naturaleza común y la responsabilidad que esto entraña, cada uno es responsable del colectivo y el colectivo es responsable de cada uno; esta *solidaridad* implica a las diferentes culturas que forman parte del único mundo que habitamos para ser responsables unas de otras, lo cual requiere primeramente una comprensión de la propia identidad, una participación en la propia cultura y desde ahí tener la posibilidad de vivir en armonía aprendiendo unos de otros en un clima de respeto. Este enfoque *intercultural* requiere de la búsqueda de valores comunes que permitan la comunicación y la apertura hacia lo diferente y la posibilidad de dejarse trasformar por el encuentro con el otro en condiciones de igualdad.

Como ya se mencionó, antes de iniciar con los trabajos formalmente educativos, el CEA-UIIA emprendió un diagnóstico para ubicar las necesidades sociales del pueblo *ayuuk*. Luego de recoger los esfuerzos de anteriores estudios y reflexiones en comunidades y organizaciones en la región, así como de contactar a diversos grupos que trabajan o viven en la zona, se concluyó que las necesidades se concentran en dos vertientes: el *fortalecimiento cultural y el impulso al desarrollo*, en mutua complementariedad. En estas vertientes es donde confluyen las aspiraciones de un pueblo que experimenta pobreza en su calidad de vida, así como marginación geográfica y social; que percibe cómo las desigualdades entre comunidades y al interior de las mismas aparece y se acrecienta; que se siente depender de insuficientes políticas de desarrollo fomentadas desde instancias gubernamentales; nota que la familia y la comunidad van cambiando de manera problemática y que la cultura se va degradando cada vez más, que la madre naturaleza se daña constantemente, y, en el terreno educativo, percibe un sistema que no alcanza a ser eficaz ni pertinente. Este entramado problemático marca el horizonte de nuestro accionar.

Lo anterior se inscribe en una plataforma más amplia que exige una nueva relación con el Estado y la sociedad, donde los pueblos indios puedan participar del desarrollo nacional con pleno respeto a su autonomía. Esto apunta a la implementación de una educación pertinente a la realidad y cultura de las comunidades indígenas; incluyente, democrática y justa en sus formas y procedimientos, y que parta del reconocimiento de sus derechos colectivos, en la preservación de las riquezas y recursos naturales desde un ámbito de la sustentabilidad y de respeto a la diversidad. Es la plataforma en la que se ubica el proyecto educativo del CEA-UIIA.

La conjunción de términos *Universidad Indígena Intercultural Ayuuk* ha despertado comentarios y críticas por considerar que presenta redundancias, o bien oposiciones, en esta composición. Entendemos que la *universidad* en sí misma es *intercultural*, y reconocemos que el adjetivo indígena puede circunscribir y limitar el ámbito de lo universal. Sin embargo, hay un connotado histórico al que queremos hacer frente: el de la exclusión de los saberes, valores y prácticas indígenas por ser consideradas paradójicamente "obstáculos" para el conocimiento y por ende, causa de un atraso en el progreso de la nación. Al calificativo indígena lo ligamos al adjetivo intercultural en más de un sentido: porque la intención de fondo de la institución es abrir un espacio a un sector marginado en el acceso a la educación superior y no valorado en el aporte al conocimiento universal; porque el carácter intercultural requiere contrarrestar las asimetrías en las relaciones y, por tanto, implica un fortalecimiento identitario; porque si bien el enfoque es intercultural, la perspectiva de aprendizaje es desde los pueblos indígenas. Ahora bien, lo intercultural acompaña el aspecto indígena, ya que durante mucho tiempo y en muchos casos la así llamada "educación indígena" sólo marcó las diferencias y profundizó el aislamiento y la segregación. La pretensión no es separar y marginar, sino posibilitar la interculturalidad combatiendo las asimetrías, incluso al rezago educativo que también acompaña al escaso o nulo tratamiento de los conocimientos culturales. En ese sentido, una universidad ayuuk significa que el tratamiento indígena en el campo de la educación superior parte del concreto indígena ayuuk, con la esperanza de formar jóvenes para el desarrollo y acompañar en los procesos de autonomía del pueblo *ayuuk* y de otros pueblos indígenas, no de manera exclusiva, sino concretando los aportes que se puedan dar.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

En México sólo existen dos tipos de universidad: la pública y la privada. El CEA-UIIA, en una clasificación propia, se define como una *universidad privada de acceso público*, lo cual representa una novedad para las comunidades, en el aspecto de las repercusiones económicas y en las implicaciones en cuanto a participación, beneficios y limitaciones que representa. En general,

también se presenta novedosa en el campo de las universidades privadas, al ser ubicada en el ámbito rural y con la pretensión de ser pública en su acceso. Al ser promovida por la sociedad civil, no cuenta con los recursos que de entrada que posee toda universidad pública, ni con los beneficios del acceso a las becas, las prestaciones para la planta docente, ni el aval que oficialice la documentación inmediatamente. Así mismo carece del ingreso producto de las colegiaturas que son básicamente la fuente de sustento de toda institución privada. Sin embargo, puede moverse con mayor libertad frente a las coyunturas e intereses políticos, así como en el diseño de sus planes académicos, lo cual se presenta como una oportunidad para que la comunidad tenga un papel activo en la implementación y proyección de la universidad en su acepción más amplia.

La figura legal del CEA-UIIA es la de Asociación Civil, la cual delega su autoridad en una Junta de Gobierno, máxima instancia en la toma de decisiones. Esta junta está constituida por cinco personas pertenecientes al Sistema de Universidades Jesuitas, cinco personas pertenecientes al pueblo ayuuk que son propuestas por la organización SER-Mixe, dos asesores externos y el director del CEA-UIIA. La Junta de Gobierno supervisa el funcionamiento ordinario del CEA, aprueba presupuestos y programas tanto educativos como de personal e infraestructura.

Como institución de educación privada, los planes de estudio tienen que contar con el reconocimiento oficial del Estado (RVOE) el cual se está tramitando con el gobierno del estado de Oaxaca, mismo que a través de su Instituto Estatal para la Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), avala, supervisa y lleva control de la marcha de la institución. La comunidad de Jaltepec ha designado a dos personas para que den seguimiento y tengan comunicación cotidiana con el CEA-UIIA, y de esta manera informen a las autoridades comunales, al consejo de ancianos e incluso a la asamblea comunitaria de la marcha de la institución.

Además de las instancias gubernamentales que verifican el funcionamiento de toda institución como lo es la Secretaría de Hacienda o la de Educación Pública, se informa de las actividades realizadas y del estado económico a las instituciones que colaboran para el financiamiento del proyecto en general: al SUJ, a la CDI, a las Fundaciones Ford, Harp-Helú y San Ignacio.

Ciertamente, en un futuro a mediano plazo, no será posible que sólo fundaciones financien en su totalidad los requerimientos del CEA-UIIA; pero los aportes de distintas instancias y programas gubernamentales, así como el ingreso que junto con la comunidad se logre obtener de algunos proyectos productivos, harán posible que pueda subsistir la institución con la parte de financiamiento de particulares y fundaciones que sean gestionadas, sin que se tenga que cambiar la intención de proporcionar una educación pertinente y de calidad a los jóvenes indígenas y sin que la economía de éstos y sus familias sea un obstáculo para el acceder a la misma.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Hasta el momento y casi a dos años de haber iniciado cursos académicos, contamos con 52 jóvenes de entre 18 y 26 años (21,6 en promedio) cursando el segundo semestre para ambas licenciaturas: 29 (15 mujeres, 14 hombres) en Comunicación para el Desarrollo Social y 23 (13 mujeres, 10 hombres) en Administración y Desarrollo Sustentable. Es notoria la regularidad de la asistencia, así como el número de deserciones que tenemos, el cual ha acumulado sólo 3 jóvenes. Mucho ha tenido que ver el sistema de tutorías académicas, que personaliza el proceso de aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, el 90% de los jóvenes son indígenas y, hasta el momento, todos los estudiantes son de Oaxaca. Si bien han solicitado información personas de otros estados (Veracruz, Chiapas), no ha habido un acercamiento formal que manifieste un interés por ingresar.

Sin considerar que la experiencia está todavía en una fase temprana, los factores que hacen que los datos anteriores sean modestos son principalmente dos: el *reconocimiento de validez* oficial de estudios (RVOE), necesario por obvias razones, pero que además su carencia alimenta la desconfianza de los jóvenes preparatorianos ocasionada por otras experiencias que resultaron irreales; y *la difícil situación económica* en enfrentan las familias para apoyar al estudiante, que si bien los costos son significativamente inferiores a otras instituciones similares ubicadas en los centros urbanos, siguen siendo un aspecto determinante la mayor parte de las veces. El recurso necesario que pudiera proporcionar una beca es un factor clave, máxime que casi en su totalidad los jóvenes han logrado llegar a este nivel gracias a los estudios gratuitos que proporciona el Estado y últimamente han recibido apoyos económicos como estímulo al estudio([3]). La institución otorga una beca por asignatura del 100% a todo joven inscrito, misma que, con la única pretensión de ser aliciente al estudio, disminuye si no se acredita la materia.

Por necesidades de investigación, de diseño curricular y de vinculación comunitaria, actualmente el CEA-UIIA cuenta con 9 docentes de los cuales siete son indígenas (6 ayuuk, 1 mixteco)([4]). La edad promedio es de 34 años, en un rango que va de los 27 a los 48 y sólo contamos con una mujer, reflejo de la marcada dominación en el género. Conviene señalar que en la asesoría de personas experimentadas en el campo de la educación o en el área profesional de formación, el género femenino es el que sobresale, con la particularidad de ser personas externas a la comunidad.

El modelo educativo ha buscado no sólo pertinencia en cuanto a la posibilidad laboral del egresado y las necesidades sociales de la región, sino que ha considerado la calidad y mejoría en el proceso de aprendizaje. La idea de la educación, concebida desde la perspectiva ayuuk, se expresa como wijën–kajën (el despertar, el desatar o el desenvolverse). De esta manera, educar, es generar un conjunto de procesos sociales cuya intención es propiciar el desarrollo de las potencialidades intelectuales, afectivas y sociales de los estudiantes, como personas y profesionistas comprometidos y capaces de contribuir al logro de una sociedad más justa, solidaria, productiva.

Considerando de que en materia de interculturalidad hay mucho por recorrer, la incorporación de contenidos culturales en un currículo competitivo y no segregante de nivel superior es una tarea central. De ahí que la investigación que acompaña a la práctica cotidiana de la docencia requiere de sistematización constante, y puede ser incluso activador del proceso pedagógico; por eso, se aplican desde el primer semestre los procedimientos y metodologías para la investigación que profundicen el aprendizaje en todos los sentidos, incluyendo el de los contenidos culturales del currículum. El trabajo colaborativo es uno de los pilares del modelo porque, además de su conveniencia pedagógica, fortalece la práctica colectiva, fundamental en el ámbito cultural.

El uso de las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC) también es indispensable para el aprendizaje, tanto por las exigencias de la actual globalidad, como por ser elementos que posibilitan el funcionamiento de este tipo de instituciones donde no se puede contar con una planta de maestros constante para todas y cada una de las asignaturas de manera semanal. De esta manera, la mitad de la carrera transcurre de forma escolarizada, para fortalecer las estrategias de aprendizaje y los métodos de estudio y posibilitando un aprendizaje autónomo que repercuta en un mayor aprovechamiento en los últimos semestres de la carrera, en donde la modalidad requiere menos presencia del docente y más aplicación independiente del estudiante, y en la que se privilegia la experiencia que da el servicio comunitario o la incipiente participación en empresas locales y organizaciones y a la vez que se aporta un trabajo calificado al medio del desarrollo.

(3) Los más de los jóvenes cuentan con Oportunidades, programa federal que brinda apoyos económicos en educación, salud e ingreso a familias de escasos recursos. Por otra parte, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), sólo otorga becas a los jóvenes de las universidades públicas.

(4) Como se mencionó anteriormente, también se cuenta con el apoyo de docentes no indígenas del SUJ para las materias que requieren cierto perfil y que el equipo operativo no cuenta con él.

Se colabora al fortalecimiento cultural de forma sistemática e intencionada desde la inclusión de contenidos culturales al currículo, pero la universidad jamás podrá reemplazar al ambiente de aprendizaje cultural por excelencia, la *comunidad* misma. La formación en valores, costumbres, modos de aprendizaje y formas de conocimiento en que cotidianamente están inmersos los jóvenes, es la que genera lazos afectivos y transmite valores, fortalece cosmovisión, dota de sentido, recibe retroalimentación, es decir, fortalece la cultura.

A causa de la estrategia integracionista, de la discriminación y marginación sufrida, la lengua indígena ha sufrido un grave deterioro en la región en la que el CEA-UIIA tiene su sede. Por otra parte, la falta de atención al aprendizaje de la lecto-escritura por parte de la educación básica, incluso en las así llamadas escuelas bilingües, dan como resultado que paradójicamente un número considerable de jóvenes no hablen la lengua de sus padres. Por esta razón, se requiere del aprendizaje de la lengua originaria de la propia comunidad, el ayuuk, así como de su escritura y lectura. La producción escrita en esta lengua es casi nula. Uno de los principales retos de vinculación del CEA-UIIA es precisamente el fortalecimiento de la oralidad y la lecto-escritura ayuuk al interior del pueblo mismo.

La reflexión de la cultura, elemento primordial para posibilitar la interculturalidad, es el eje temático del primer semestre y continúa de manera transversal a lo largo de la carrera, de tal manera que toda asignatura deberá comprender siempre, sin caer en forzamientos fáciles, el elemento cultural local presente, específicamente el *ayuuk* y/o indígena. A pesar de lo ineficaz y a veces contracultural que han resultado los niveles previos de educación, justo es reconocer que en numerosos casos también hacen un primer aborde del aspecto cultural. Por lo mismo, la reflexión cultural en el nivel superior no debe quedarse solamente en la elaboración o listado de un catálogo de características de la tradición, sino estudiar y comprender ésta considerando su propio sistema de conocimiento y enriquecerlo con lo que pudiera aportar el así llamado saber universal y viceversa. Reconocer la sabiduría milenaria y la visión de la realidad depositada en los conocimientos locales, valorarlos, significarlos y resignificarlos, es la tarea de la universidad para que el egresado pueda acompañar en tanto profesionista el proceso de adaptación y autonomía que requiere la comunidad.

El CEA-UIIA tiene una básica recopilación de material documental y posee una biblioteca elemental. Lamentablemente, las instalaciones con que cuenta para esta labor representan una limitación que comparte con la comunidad. Mucho del acervo bibliográfico se encuentra almacenado y sin capacidad de poder ser utilizado en el corto plazo por la misma carencia de instalaciones. Otro tipo de acervo (cultivos, orales, etc.) se encuentran todavía en fase de planeación. Por otra parte, contamos con la fortaleza del sistema satelital de información, así como el recurso ilimitado, aunque no siempre bien utilizado, del Internet. La pertenencia al SUJ, nos permite asimismo el acceso a los sistemas de información que éste posee. Como parte del proceso inicial, el CEA-UIIA ha publicado un par de artículos y tres libros que dan cuenta del inicio del proceso.

Así mismo, los alcances en la contribución al desarrollo son aún muy limitados. No hay todavía egresados ni de los planes cortos de técnico universitario, inclusive no se ha podido prestar todavía el servicio social que marca la ley. El apoyo cotidiano al trabajo de las autoridades e instituciones comunitarias, aun es muy débil, con todo y que es el centro y mayor intensión del proyecto en sí. Hasta el momento no se ha aplicado alguna evaluación de la calidad de la institución.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

El camino recorrido ha mostrado una serie de obstáculos de todo tipo desde el inicio. La pretensión por generar y fortalecer la participación comunitaria ha causado que los límites que se vi-

ven al interior de las comunidades se hagan presentes. Al no ser proyecto gubernamental, lo cual implica prácticas y procedimientos distintos a los acostumbrados, la novedad de esta iniciativa de corte civil generó confusión en actores no directamente involucrados en la génesis del proyecto. Desconfianzas, rivalidades, cacicazgos locales marcaron lo conflictivo de un proceso inicial. Por otra parte, el entusiasmo de comunidades con interacción con una organización más amplia, o con experiencia de gestión educativa –para la puesta en marcha de un bachillerato, por ejemplo, o bien la proyección de ciertas autoridades ante las necesidades del colectivo, permitieron que se ubicara la dimensión del proyecto, así como sus alcances y repercusiones y que las comunidades pudieran participar más protagónicamente incluso en la solicitud de sede.

Si bien el CEA-UIIA está asociado al SUJ y de éste ha recibido impulso para iniciar, no es un proyecto religioso, aspecto que en cierto momento se tuvo que enfatizar dados los conflictos religiosos de la región. La misma práctica se ha encargado de confirmar tal afirmación.

Los limitados recursos con que se cuenta, también han presentado un aspecto problemático: aletargamiento de ciertos procedimientos como el acondicionamiento de instalaciones, dificultad en constitución de la planta docente, limitaciones en los beneficios salariales, acceso a los medios de comunicación, etc.

La gran dificultad ha sido el RVOE, proceso en el que ha influido la conflictividad vivida en el estado de Oaxaca. La normatividad rígida y uniforme no considera las particularidades de la diversidad y hace que instituciones de este tipo tengan un margen más reducido para ser fiel a sus propósitos. Al no haber otra catalogación en los procedimientos, el CEA-UIIA queda en el mismo apartado y con los mismos requerimientos de otras universidades privadas con poca consideración a la obtención de recursos, a la posibilidad de instalaciones, y sobre todo, a la finalidad y pertinencia de la institución y la consideración a la cuestión identitaria que se quiere imprimir. La poca importancia que se presta al aspecto cultural en su visión más amplia, coloca la participación comunitaria en vulnerabilidad al ejercicio de autonomía por parte de los pueblos indígenas.

La comprensión de la propuesta por parte del estudiantado y de otras comunidades distintas a la sede, donde la idea tradicional de universidad es la única que se tiene, han requerido de una difusión que tome una modalidad distinta a la mera propaganda de la institución, situación que se prestaría a competir con otras instancias de educación superior por el mercado estudiantil, algo fuera de las finalidades del CEA-UIIA. La toma de conciencia por un modelo diferente ha implicado un trabajo más duro y con resultados graduales no tan rápidos. La misma novedad de las carreras ofertadas, genera preguntas entre los jóvenes quienes ven la certeza que brindan las tradicionales, a pesar de la alta demanda estudiantil e insuficiente oferta laboral.

Como se mencionó anteriormente, un proyecto civil –privado- presenta oportunidades y limitaciones. No contar con los beneficios de los estudiantes de escuelas de gobierno (descuentos en el transporte, becas en efectivo), incrementa de por sí la difícil situación de jóvenes indígenas.

Por otro lado, la pertenencia al SUJ ha sido un fuerte impulsor de la experiencia. El apoyo otorgado -incluso económico- para el arranque de sus actividades, las recomendaciones y asesoría para el fortalecimiento institucional, el soporte académico y otros beneficios, aceleran el proceso que permite consolidar el modelo. El oportuno apoyo brindado por la CDI también ha sido de gran ayuda para apuntalar un proyecto que aspira a tener un alcance que beneficie a más de un pueblo indígena. Las fundaciones altruistas han sido otro pilar para la implementación del CEA-UIIA.

La participación de la comunidad ha sido de gran valor. Ciertamente aún se percibe como receptora, y si bien el esfuerzo gestor le da un papel protagónico, se requiere seguir fortaleciendo y dilatando el grado de participación en el proyecto en general.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Seguimos en el proceso de reconocimiento. Éste y otros aspectos tienen que ver más con formalidades, pero son indispensables para el funcionamiento y la continuación de la institución. La cuestión de fondo es el sentido de pertenencia, compromiso y protagonismo de los pueblos indios en el desarrollo de la experiencia y cómo la universidad aporta a un futuro más justo y más unido del pueblo *ayuuk*.

Aún queda mucho por hacer en esta experiencia intercultural. Una mayor iniciativa, entusiasmo y aporte de otras comunidades, así como su coordinación y articulación, contribuirán al fortalecimiento del pueblo indígena, condición indispensable para el diálogo horizontal. Hay dinámicas históricas que revertir que tienen que ver con el *desarrollo y la cultura*: la segregación y el asimilacionismo, el deterioro y descuido ambiental, la división y conflictos entre comunidades, los cotos locales de poder, la estructura educativa, etc. Pero esta tarea sobrepasa, y con mucho, los esfuerzos de una institución educativa; van más allá incluso de la comunidad misma. Requieren de la conjunción y persistencia en los esfuerzos de organizaciones e instancias gubernamentales y civiles, sean indígenas y no indígenas.

A pesar de no contar con amplios caudales de experiencia, el reconocimiento de la experiencia acumulada en la comunidad permite la actuación de jóvenes docentes en el desarrollo de la misma. Sin embargo, la consolidación de un equipo docente es similar al reto que implica la formación de los jóvenes estudiantes: profesionistas con afán de participar activamente en su comunidad de origen, reintegrándose e incidiendo con su trabajo profesional en la vida comunitaria, en última instancia, profesionistas comprometidos con su pueblo.

De la misma manera, queda la tarea constante del impulso al desarrollo en el que se inscribe todo proyecto orientado a tal fin, incluyendo la propia experiencia CEA-UIIA. En este sentido requiere fortalecer el aspecto autogestivo de todo lo que queda por hacer, así como avanzar cada vez más en construir la sustentabilidad desde el ámbito universitario mismo. La participación y aporte de la comunidad en la construcción del modelo será un indicador de este aspecto.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

Actualmente el proyecto CEA-UIIA marca un momento de transición hacia otro verdaderamente intercultural, que supone ya otro tipo de relaciones. Es un momento necesario, y está resultado ser de aprendizajes, los cuales son continuos y pasan por planos diversos en la pretensión de interculturalidad. Requerimos avanzar en la mejoría de la calidad de las relaciones de género, entre jóvenes y ancianos, entre los que han tenido una oportunidad y los que han tenido otra, incluso entre los que tienen acceso o no a cierto tipo de conocimiento, ámbito de poder en el medio universitario.

Una afirmación que el aprendizaje se ha encargado de corroborar, es que la cultura y el desarrollo requieren de tratamiento conjunto para su fortalecimiento e impulso. El desarrollo al que le estorba la cultura, es un desarrollo que poco tiene que ver con la comunidad, es desarrollo de unos cuantos y siempre tendrá su beneficio en un ámbito ajeno. Si la cultura queda al margen del desarrollo, los jóvenes quedan en situación de vulnerabilidad frente a un sistema global que impone sus reglas y sus normas. De una u otra manera, la libre determinación de pueblos y personas queda expuesta a la dominación; por tanto, es necesario cuidar que las prácticas interculturales entre pueblos indígenas no sean de privilegio sólo para uno, a riesgo de reproducir la exclusión que se quiere combatir.

Si bien es un esfuerzo grande el que hacemos y soñamos con un gran crecimiento, hemos aprendido a acotarlo, a ubicarlo en la realidad. Si aspiramos a que la comunidad sea educadora debemos cuidar las condiciones que damos para conservar ese aspecto. En ese sentido, el crecimiento no debiera centralizar los recursos que se logren en un solo espacio; incluso habrá que limitar el número de estudiantes para no ocasionar un problema a la comunidad acelerando cambios de forma contraproducente. Para eso se requieren formas que permitan la flexibilización de la docencia y el aprovechamiento de los recursos académicos, que incluso pueda generar nuevos espacios de intercambio entre comunidades.

La reflexión y práctica intercultural no es exclusiva de los pueblo indígenas, ni deben ser éstos sus únicos destinatarios. Es un proceso multidireccional. En el apoyo de académicos e instituciones del SUJ no se considera un único destinatario; es un proceso de aprendizaje, que marca el modo de entender la educación y la necesidad de mejorar las relaciones al interior de las instituciones. Ciertamente hay una exigencia histórica que lleva a una concreción en la atención educativa de las comunidades indígenas, pero ésta no es de un sector hacia otro, sino un aprendizaje en todos los niveles y en todas las instancias de la sociedad.

Recomendaciones

Un esfuerzo educativo que pretende alcances diferentes que apunten a la interculturalidad difícilmente podrá lograr su cometido si la *normatividad* obstaculiza la autogestión y valoración de lo diferente. Ciertamente estos procesos se presentan en su novedad de tratamiento y la prudencia puede que sea mayor que los prejuicios; pero el discurso intercultural tendrá poca consistencia no encuentra su correlato en la legislación y en la normatividad. No se puede fortalecer las culturas si se consideran inferiores o en minoría de edad, a las que se les tiene que apoyar, pero sin reconocer los pasos y búsquedas que realizan. La flexibilidad, al ser necesaria, se vuelve exigencia.

Por otra parte, la condición indígena abarca más de un área o un aspecto reglamentario. El entramado normativo tiene su fuente en el reconocimiento de los *derechos colectivos* y en sus múltiples concreciones que requiere su aplicación. La adaptación a la diversidad cultural no parte de un planteamiento meramente basado en catálogos folklóricos, es la condición en su totalidad la que hay que tomar en cuenta.

En este renglón es bueno reconocer que los esfuerzos apuntan a una dirección, pero no es todavía punto de llegada. Se requiere de construcciones y cambios en distintos niveles, que apunten a nuevas formas de relación entre los pueblos y el Estado, de la transformación de la estructura educativa, así como la revisión y ajuste de procesos que generen autonomía. Si la interculturalidad sigue teniendo espacios limitados por las exclusividades, se empata con el terreno de las exclusiones. Sin cambios verdaderamente estructurales en el *sistema de educación básica*, la cultura seguirá necesitando de bastiones compensatorios en otros niveles, alejando constantemente la posibilidad de modelos de educación superior verdaderamente interculturales.

Un fortalecimiento cultural será superficial si el ejercicio de la autonomía continúa flanqueado por la dominación y la dependencia. Como tarea de la sociedad en su conjunto, su participación en distintos niveles y en distintas plataformas será indispensable para relaciones igualitarias. El reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, necesitan de nuevas e igualitarias relaciones de género, de actitudes de apertura a la diversidad, de verdaderos ejercicios de democracia. El fortalecimiento de iniciativas civiles es construcción de nuevas relaciones de poder, correlato de la interculturalidad.

Nicaragua

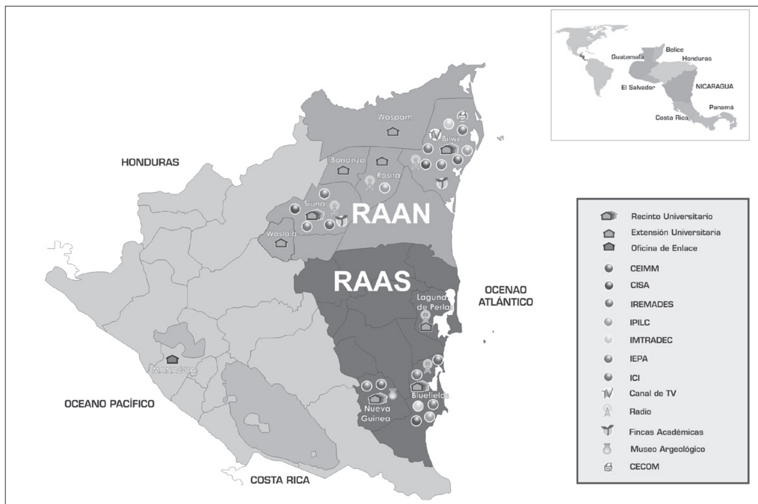
Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador

Alta Suzzane Hooker Blandford (*)

Datos descriptivos básicos

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) tiene presencia en la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) con sus recintos de Bilwi (Municipio de Puerto Cabezas) y Las Minas ubicado en Siuna y en la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS) con sus recintos en Bluefields y en Nueva Guinea. Para fines de coordinación y gestión, cuenta con una oficina ubicada en la ciudad de Managua. Fue fundada en el año 1992, comenzando con sus programas en el año 1995.

Mapa nº 1: Ubicación de URACCAN en Nicaragua



Fuente: Elaborado por Francisco Saballos, 2008

La URACCAN desarrolla los siguientes programas de formación: a) cuatro maestrías: Gestión de la Atención y Prevención del VIH SIDA, Gestión de la Salud Intercultural, Docencia Universitaria, Antropología Social; b) cuatro especializaciones: Formulación de Proyectos de Inversión Económica, Producción Ganadera, Docencia Universitaria, Geografía para Docentes; c) quince licenciaturas e ingenierías: Administración de Empresas, Ecoturismo, Contaduría Pública y Auditoría, Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local, Informática Administrativa, Sociología con mención en Autonomía, Ciencias de la Educación con menciones en Historia, en Biología, en Español y en Inglés, Educación Intercultural Bilingüe, Pedagogía, Enfermería con

(*) Rectora, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). altahooker@yahoo.com.mx.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

mención en Salud Mental, Ingeniería Agroforestal, Ingeniería en Zootecnia; d) siete programas de formación de técnicos superiores: Enfermería, Informática Administrativa, Ciencias Naturales, Historia, Matemática, Español, Educación Intercultural Bilingüe; e) dos Escuelas de Liderazgo; f) un programa de formación de técnicos medios en Estadística; g) ocho diplomados: Economía de la Costa Caribe Nicaragüense, Medicina Tradicional, Tratamiento de la Violencia de Género, Gestión en Incidencia Política con Mujeres Comerciantes, Formación de Liderezas en Gestión y Desarrollo Comunitario con mención autonómica, Investigación y Actualización Matemática, Actualización Pedagógica con Enfoque de Género e Interculturalidad en el marco del Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Creole e Inglés como Segunda Lengua; h) doce cursos libres: Computación, Espiritualidad, Teología, Tierra y Cultura de paz, Mantenimiento y Reparación de Computadoras, Atención al Cliente, Relaciones Humanas, Mercadeo, Contabilidad Básica para no contadores, Inglés Comunicativo, Metodología de Investigación con Enfoque de Género, Estudio de los Ecosistemas de la Costa Caribe de Nicaragua, Metodología Participativa de Monitoreo Socioeconómico para la Región Costera de Nicaragua, Áreas Protegidas.

Créditos: las ingenierías tienen créditos que varían entre 3.200 y 3.648 horas presenciales y entre 240 y 750 horas prácticas, con créditos académicos que van desde 50 hasta 200. Los créditos por horas prácticas van desde 16 hasta 50. Las modalidades son generalmente regular y por encuentro. El régimen académico es semestral. Las licenciaturas varían entre 1.170 y 3.200 horas presenciales para un total de créditos académicos de entre 107 y 200 con 120 horas prácticas y con entre 8 y 27 créditos pre-profesionales y/o de terreno. Modalidad: regular y por encuentro. Régimen académico: semestral.

Las maestrías tienen una duración de entre 1.200 y 2.500 horas. Al menos un 45% del tiempo debe ser teórico y la maestría debe ser interdisciplinaria. La modalidad: académica y profesional.

Debido a que una buena parte del estudiantado es oriundo de comunidades indígenas y territorios rurales, la universidad ha desarrollado una serie de estrategias para acercar a la universidad a la población. Así se crearon cuatro extensiones de los diferentes recintos, dos escuelas preparatorias (escuelas de liderazgo). Esta modalidad está abierta a líderes de comunidades alejadas que no tienen acceso a la educación secundaria. Llegan a la universidad para poder en tres años contar con un diploma de bachillerato, conocimientos de gerencia y liderazgo y luego poder acceder a la universidad.

También se cuenta con cinco radios comunitarios, dos fincas experimentales, siete centros e institutos de investigación adscritos a la universidad siendo estos: Instituto de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (IREMADES), Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario (IMTRADEC), Centro de Información Socio Ambiental (CISA), Centro de Estudios e Información de la Mujer Multiétnica (CEIMM), Instituto de Comunicación Intercultural (ICI), Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Revitalización Cultural (IPILC), Instituto de Estudios y Promoción de la Autonomía (IEPA).

La URACCAN, para 2007, contó con un total de 233 docentes, de los cuales el 48% son mujeres, 13,7% indígenas y 5,5% afrodescendientes.

Estudiantes: El total de estudiantes en 2007 fue de 7.283, de los cuales el 21,9% es indígena y el 8,9% es afrodescendiente.

Los procesos educativos se desarrollan en español. Sin embargo, se ha desarrollado una oferta académica en lenguas indígenas: a) Licenciatura en EIB en sumu mayangna, b) diplomados en Derecho Indígena en miskitu y sumu mayangna, diplomados en Desarrollo Comunitario en miskitu y sumu mayangna, c) programas de formación del nivel de diplomado en Inglés Creole. Por otro lado, las normativas institucionales en la parte académica establecen que el estudiantado, dependiendo de su pertenencia étnica, puede hacer su proyecto de investigación de graduación

en su lengua materna, así como su presentación y defensa. Así mismo los currículos de las diferentes carreras contemplan el desarrollo de habilidades de lecto-escritura en español, una lengua indígena e inglés estándar.

Para ingresar a las maestrías y especializaciones se requiere tener título de licenciatura o ingeniería, además de consignar historial académico, fotos y pago de arancel (matrícula). Para ingresar a las licenciaturas e ingenierías: título de bachiller, certificado o diploma de secundaria, historial académico de los dos últimos años, fotos, arancel de matrícula, cursar programa propedéutico. Para ingresar a los programas de formación de técnicos superiores: certificado o diploma de secundaria, historial académico de los dos últimos años, fotos, arancel de matrícula, cursar programa propedéutico. Para ingresar a las Escuelas de Liderazgo: certificado o diploma de culminación de la primaria, entrevista, autorización de los padres de familia y de los líderes de la comunidad. Para ingresar al programa de formación de técnicos medios: certificado o diploma de primaria, historial académico de los dos últimos años, fotos, arancel de matrícula, cursar programa propedéutico. Para ingresar a los cursos libres: saber leer y escribir, pago de aranceles. Para ingresar a los diplomados comunitarios: leer y escribir, en ocasiones sólo se requiere conocimientos sobre el tema, pertenecer a una organización que lo avale o selección/designación de la comunidad.

La URACCAN al ser autorizada en el año 1992 por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) para funcionar como institución de educación superior, habiendo obtenido su personería jurídica en 1993 y al ser incorporada al CNU mediante su incorporación en la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior en 1996, tiene la potestad de desarrollar, certificar y acreditar programas académicos en diferentes niveles, de acuerdo a las normas vigentes en el país. Desde la universidad también se desarrollan programas de doble acreditación, es decir, la URACCAN con otras instituciones académicas acredita y certifica procesos de formación. Hasta estos momentos ha acreditado programas en Guatemala, Honduras y Colombia.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

Visión: ser líder en el paradigma de universidad comunitaria intercultural nacional e internacional, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afrodescendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural. Misión: formación de recursos humanos, con conocimientos y capacidades científico-técnicas, actitudes humanistas, sentido del emprendimiento y la innovación, que contribuyan al fortalecimiento del sistema autonómico regional y del país. Lineamientos institucionales: mejoramiento continuo de la excelencia académica, fortalecimiento de la práctica de la interculturalidad y género, fomento de la investigación e innovación, fortalecimiento de la vinculación, acompañamiento e incidencia social.

Criterios e indicadores de medición: interculturalidad, universalidad, pertinencia, eficiencia, género, eficacia, equidad, impacto, coherencia. Como ejes transversales se definen los siguientes: interculturalidad, género, autonomía regional, integración, desarrollo con identidad, formación de recursos humanos, construcción de conocimientos, medio ambiente.

Como sustento de la misión, visión, lineamientos y ejes transversales, la universidad ha asumido un cuerpo de valores y principios para conducir la vida institucional. La universidad, desde su creación, ha determinado trabajar en función de facilitar el acceso de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas a programas de formación para todas y todos y para toda la vida. Desarrollar procesos educativos con pertinencia étnica, cultural y social. Acompañar al liderazgo local para el impulso de procesos de desarrollo humano con identidad y sostenibilidad. Fortalecer el régimen de autonomía a través de la formación de recursos humanos. Impulsar y

desarrollar procesos de revitalización étnica y cultural. Recrear prácticas económico-productivas, ambientales, sociales y culturales que permitan el goce de condiciones del buen vivir.

En este sentido se considera importante:

a) *El papel de la comunidad, los sabios, ancianos y autoridades tradicionales y no tradicionales:* es central para toda la educación desde el nivel primario, en la dimensión transdisciplinaria como en la definición de pedagogía alternativa. Su rol no sólo es transmitir un saber tradicional, sino de participar en la elaboración de conocimientos nuevos, la concepción de nuevos proceso de enfoques metodológicos y epistemológicos expresando la cosmovisión autóctona y, conduciendo el sistema dominante a respetar su capacidad única de ser el puente entre una tradición viva y una modernidad indígena, negra y campesina comunitaria, que nunca dejó de ser productora de conocimientos.
b) La *búsqueda de nuevos paradigmas* en los enfoques metodológicos y de generación de conocimientos para que la educación superior desarrolle nuevas opciones que permitan dar una respuesta sistemática y científica a los retos con que se debe enfrentar.
c) La *espiritualidad de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidad étnica mestiza* se constituye como cuadro general del pensamiento y de la organización social e intelectual de los pueblos en contextos multiculturales y de autonomía regional.
d) La *idea de interculturalidad* hace referencia a la acción y la comunicación entre las personas de diferentes culturas. La interculturalidad involucra a toda la sociedad, a fin de fomentar un proceso de conocimiento y valoración de la otredad y como sistema de relaciones requiere de la existencia de los principios de reciprocidad, voluntad, conocimiento, valoración, interacción, participación, horizontalidad, respeto y solidaridad entre las culturas([1]).
e) El *papel central de la investigación y la innovación* es el puente entre la expresión de los conocimientos transmitidos por la costumbre y la tradición y la respuesta indígena y afrodescendiente al nivel intelectual y científico a los desafíos de hoy. Las actividades de extensión universitaria son espacios para la promoción de la investigación y la innovación, donde se produce conocimientos iguales y compatibles con los del sistema occidental. Las actividades de docencia, son los espacios de reflexión conjunta así como de generación de nuevos conocimientos.
f) *Enfoque de género*([2]) para impulsar la construcción de nuevos roles que redefina las relaciones entre hombres y mujeres dentro de un marco de equidad, igualdad de derechos y condiciones.
g) La *articulación entre teoría y práctica*, a fin de ligar la docencia con la actividad investigativa y con la actividad de extensión, lo cual permite relacionar al sujeto en formación con la realidad de su entorno y de sus semejantes y lo hace sensible a las necesidades sociales, lo que permite el desarrollo del sentido del emprendimiento y la innovación en la solución a problemas de la sociedad.
h) *Educación para todas/os, toda la vida*: la oferta académica asegura una verdadera democratización de la educación reduciendo las barreras económicas, lingüísticas, de género y generacionales, tecnológicas y culturales que han impedido la accesibilidad a procesos y programas de formación en diferentes niveles, fundamentalmente a la educación superior, de parte de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades mestizas.
i) La *vinculación e incidencia para el desarrollo con identidad*: el desarrollo con identidad implica: i) visibilizar a la población y sus culturas desde la perspectiva del reconocimiento de su presencia territorial y su aporte a la nación, ii) desarrollar procesos de acompañamiento que

(1) Primer Encuentro Nacional Salud y Pueblos Indígenas, Saavedra, Región de la Araucanía, Chile, noviembre de 1996.
(2) Se utiliza en este documento la definición que se consensuó en la reunión del grupo de trabajo ad hoc sobre género de URACCAN.

desarrollen habilidades de autogestión en los pueblos y iii) brindar condiciones de diálogo horizontal que permita el desarrollo equitativo.

A través de la docencia, investigación, extensión social comunitaria, gestión y la internacionalización, se construyen procesos que conllevan al desarrollo de mejores condiciones de vida de la población siendo los mecanismos los siguientes:

a) Implementación de programas de formación en todos los niveles que conduzcan al desarrollo de una conciencia crítica y al empoderamiento de los pueblos para el impulso de sus propios procesos de bienestar y el buen vivir.
b) Impulso de procesos de capacitación y preparación a la población campesina, indígenas, y afrodescendientes, con temas que les permiten mejorar el conocimiento y manejo de procesos económicos, productivos, sociales y políticos, para que puedan gozar de sus derechos como sujetos nacionales y autonómicos.
c) Ejecución de acciones de acompañamiento al liderazgo local, municipal y regional para la incidencia en leyes y políticas públicas, programas y proyectos de desarrollo económico auto sostenibles, mediante el impulso de iniciativas y alternativas comunitarias de producción y de bienestar social y espiritual.
d) Establecimiento de espacios de reflexión, discusión y debate a nivel local, nacional e internacional (diplomados, paneles, foros, seminarios, etc.) donde se abordan temas relativos al ejercicio y goce de derechos humanos, indígenas y ciudadanos.
e) Inclusión del abordaje intercultural de la educación superior desde la planificación estratégica del Consejo Nacional de Universidades (CNU).

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

El Consejo Nacional de Universidades (CNU) el día 6 de marzo de 1992, mediante las consideraciones del numeral 7 del artículo 58 de la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, resuelve autorizar la creación y acreditación de la URACCAN para iniciar sus labores docentes a partir de la fecha de esta resolución.

En 1996, de conformidad con el art. 2, Ley 218 – "Ley para la asignación del presupuesto universitario e inclusión de las universidades BICU y URACCAN en la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior", la URACCAN pasa a ser miembro pleno ante el CNU mediante certificación otorgada por esta instancia, en sesión 27-96. El 7 de octubre del mismo año se logra el beneficio de una asignación parcial del 6% del presupuesto general de la república destinado a las universidades que forman el CNU.

En el año 2001, los Consejos y Gobiernos de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, declaran a la URACCAN como patrimonio de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas.

En 2006, la Asamblea Nacional aprueba la Ley General de Educación (Ley 582), donde se establece el reconocimiento al Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) como subsistema de la Educación. Al mismo tiempo esta ley acuña el término de Universidades Comunitarias Interculturales, visibilizando una vez más en la Ley, a la universidad.

Estructura de Gobierno de la URACCAN: un primer ámbito y como máxima autoridad es el Consejo Universitario (CUU), donde interactúan los diferentes estratos de la comunidad universitaria: autoridades (una Rectora, cuatro Vicerrectores, un Secretario General), representantes gremiales (cuatro estudiantes, dos docentes, un administrativo), un representante de los institutos y centros de investigación adscritos a la universidad y seis miembros de la Asociación Pro

URACCAN (grupo fundador). El segundo nivel, corresponde a los Consejos Técnicos, que son una instancia de la gestión y gerencia de los procesos, con replica en los territorios. En el tercer ámbito se encuentran las direcciones técnicas y los institutos y centros de investigación que acompañan a la rectoría en la gestión institucional. Un cuarto ámbito son los Consejos Universitarios de Recintos, donde se operativizan las funciones y acciones de la universidad.

Las autoridades institucionales, Rectoría y cuatro Vicerrectorías, son electas a través de procesos democráticos, en los cuales estudiantes, docentes y administrativos por medio de un voto indirecto eligen a los candidatos de su preferencia. Para ello se conforma un Consejo Electoral que organiza y desarrolla el proceso electoral con base a la normativa institucional.

La universidad recibe parte de su financiamiento del 6% del presupuesto de la Nación, que se asignan a las universidades estatales, de la cooperación externa a través de programas, proyectos y acciones de auto-sostenimiento que se logran mediante la venta de servicios técnico-profesionales.

Breve historia de la experiencia

Nicaragua es uno de los 5 países de Centroamérica, con una población de aproximadamente 5 millones y medio de habitantes y con una extensión territorial de 130 mil Km^2. Desde su Constitución Política y su reforma en el año 1987, es reconocida como un país multiétnico, pluricultural y multilingüe. Para su administración, cuenta con dos regiones autónomas y quince departamentos. Ambas regiones autónomas equivalen al 52% del territorio nacional, y es donde se encuentra las mayores reservas de recursos naturales del país.

En el Pacífico nicaragüense existe un total de 48 universidades entre estatales y privadas, pero fue hasta en el año 1995 en que lideres y liderezas, afrodescendientes en su mayoría e indígenas de ambas regiones autónomas fundan la URACCAN, que su población logra contar con la educación superior en su territorio. Se fundamenta para su creación, en la Ley de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, promulgada en el año 1987 por la Asamblea Nacional. La Autonomía es un modelo de desarrollo político, económico y social para las regiones de la Costa Caribe nicaragüense, es un modelo de autogobierno, una alternativa democratizadora y participativa. La URACCAN surge con el propósito de evitar la fuga de cerebros, tener recursos humanos propios preparados, poder incidir en el desarrollo de la nación nicaragüense desde la perspectiva regional autonómica con identidad, así como contar con metodologías y programas de estudios que nos permitan revitalizar nuestra cultura, redescubrir nuestros valores, sistematizar el conocimiento ancestral y endógeno e incidir en la reducción de los indicadores de marginación, discriminación, racismo institucionalizado y pobreza.

En este esfuerzo se sumaron organizaciones no gubernamentales regionales y autóctonas, como Fundación para la Autonomía y Desarrollo de la Costa Atlántica de Nicaragua (FADCANIC) y Wanky Luhpia. Asimismo contó con el apoyo de organizaciones internacionales de cooperación como *Demanding Human Rights for Women and Families around the World* (MADRE), Pastores por La Paz, Ciudad de Burlington, el *Saskatchewan Indian Federated Collage* (SIFC) de Canadá, Ibis Dinamarca, Servicio Austriaco de Cooperación para el Desarrollo (*Österreichischer Entwicklungsdienst*, ÖED, hoy Horizont3000), Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH, por sus siglas en noruego), OXFAM UK, Universidad de Girona de España, entre otros. Se recibió apoyo también de ambos Consejos Regionales Autónomos, con fondos que gestionaron desde la Asamblea Nacional. En la actualidad la universidad cuenta con el aporte gubernamental del 6% de su presupuesto y además con el apoyo de 56 agencias de cooperación.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Algunos programas académicos (diplomados para el liderazgo comunitario) se desarrollan en la lengua materna de la población meta y beneficiaria. Todas las carreras de la universidad, además de recibir la asignatura de español, también reciben la enseñanza de una lengua indígena: la que se oferta de acuerdo al área geográfica donde se desarrolla el programa educativo.

Tabla nº 1: Cantidad de estudiantes que se han matriculado y egresado por año

	Estudiantes matriculados								Egresados							
Años	Sexo		Etnia						Sexo		Etnia					
	T	F	Mk	Myg	R	Ga	Mz	C	T	F	Mk	Myg	R	Ga	Mz	C
1995	591	398	55	3	0	6	401	126	-	-	-	-	-	-	-	-
1996	1503	1052	435	8	3	4	844	209	-	-	-	-	-	-	-	-
1997	2258	1580	489	21	2	4	1548	194	-	-	-	-	-	-	-	-
1998	2217	1574	453	84	2	3	1499	176	**25**	20	11	0	0	0	11	3
1999	3980	2030	809	185	6	9	2596	375	**190**	138	25	0	0	0	137	28
2000	2752	1596	550	71	2	19	1916	194	**37**	31	1	0	0	0	28	8
2001	3469	1804	867	127	6	12	2118	339	**244**	150	15	0	1	3	201	23
2002	4171	2503	1035	126	9	10	2683	308	**257**	154	3	0	0	0	243	11
2003	4146	2494	924	124	6	8	2893	191	**396**	273	65	1	2	1	305	22
2004	3510	1983	932	98	16	19	2196	249	**368**	266	43	26	1	2	244	44
2005	5077	2792	1335	172	16	23	3246	285	**478**	316	67	28	0	0	363	22
2006	5965	3342	1642	146	39	27	3893	218	**548**	307	97	17	2	0	415	17
2007	7283	4427	1290	217	95	64	4925	585	**539**	330	171	12	1	0	328	27

Leyenda: Mk = Miskito, Myg = Mayangna, R= Rama, Ga= Garífuna, Mz= Mestizos, C= Creoles

Fuente: elaborado por Marcia Watler con datos del Registro Académico de la URACCAN

Los estudiantes provienen de los 20 municipios de las dos regiones autónomas. Algunos de estos municipios son de población indígena (*miskitus, sumu mayangnas* y *ramas*), afrodescendientes (creoles y garífunas) y mestizos. De acuerdo al nivel y programa educativo y de formación, se ha recibido estudiantes de varios países de Latinoamérica: Bolivia, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Ecuador, Perú, Colombia, Chile, Uruguay, Argentina, México, España, también ha acreditado programas en Guatemala, Honduras y Colombia.

Las becas en la universidad son diferenciadas de acuerdo al programa académico. Todos los programas de maestría dirigidos a la formación docente tienen cubierto el 98% del costo de la carrera. El docente paga el equivalente a 400 dólares estadounidenses en el periodo de dos años. Los diplomados hacia el liderazgo comunitario tienen cubierto el 100% de los costos. Otros programas académicos tienen becas que cubren parcialmente (aranceles, bibliografía, transporte) los costos de las carreras. Aproximadamente el 65% de los estudiantes se benefician de algún tipo de beca. Los que no tienen becas pagan aproximadamente 75 dólares estadounidenses el semestre.

El registro de docentes por etnia y sexo se comenzó a contabilizar a partir del año 2004. En ese año, se contó con 195 profesores siendo el 55% mujeres, 12,3% indígenas, y 10,2% afrodescendientes. En 2005 de un total de 181 profesores, 54% mujeres, 15,4% indígenas, y 15,4% afrodes-

cendientes. En 2006 de 267 profesores, 46% mujeres, 13,8% indígenas, 8,9% afrodescendientes. Para el año 2007, se contó con un total de 233 docentes, de los cuales el 48% son mujeres, 13,7% indígenas y 5,5% afrodescendientes.

Las modalidades ofertadas van desde cursos regulares (diurnos, vespertinos, nocturnos) sabatinos, dominicales, por encuentros (mensuales, bimensuales y semestrales) tanto en el régimen semestral u cuatrimestral. Cada una de ellas cuenta con horas de trabajo en las aulas, horas prácticas (trabajo de terreno) y procesos de desarrollo de estudios investigativos (trabajos de fin de curso, monografías y tesis). En los cuatro recintos se oferta el *miskitu* y *sumu mayangna* como lenguas indígenas y el inglés estándar. Se desarrollan también diplomados en inglés creole.

Los programas de cada carrera que oferta la universidad contemplan el desarrollo de dos asignaturas básicas y filosóficas para el empoderamiento, que son: Historia de la Costa Caribe y Recursos Naturales. Estas asignaturas son impartidas por profesionales de la región y se invita a sabios locales a compartir sus conocimientos en este tipo de temas. Existen otros espacios académicos donde sabios, comparten sus conocimientos y experiencias con los estudiantes en temas de espiritualidad, cosmovisión, medicina tradicional, desarrollo de liderazgo, sostenibilidad, entre otros.

La oferta académica está dirigida a satisfacer las necesidades básicas de la población. De ahí que las carreras de Ciencias de la Educación y las de Enfermería van dirigidas a la profesionalización del personal de salud y educación. Las y los graduados de estas especialidades trabajan en el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud, donde un buen porcentaje ocupan cargos intermedios o de dirección. Las y los graduados que no son de estas especialidades se ubican en el sector gubernamental y no gubernamental, también en niveles de dirección y técnicos de campo. Un buen porcentaje de las y los graduados de la universidad trabajan en la universidad y se les continúa preparando. Algunos son de tiempo completo u horario.

Se han realizado capacitaciones psicopedagógicas y formación especializada del personal en las distintas instancias de la universidad, acompañamiento técnico y pedagógico al proceso de enseñanza aprendizaje, lo que permite tener una mejor visión de la aplicación del modelo educativo en el aula de clase. Se realizan evaluaciones externas desde el Consejo Nacional de Universidades a los programas y proyectos institucionales, así mismo por consultores externos solicitados por la universidad y por agencias financiadoras.

Se cuenta con cuatro bibliotecas, tres de ellas con Internet para atender a las y los estudiantes y público en general. Se cuenta también con tres centros de documentación especializados, dos bibliotecas virtuales en construcción.

Es un propósito de nuestra casa de estudios incentivar el ejercicio de la investigación como un camino para la creación y sistematización de los conocimientos. Esto implica un diálogo creador en el que participan académicos expertos, el estudiantado y las personas que son portadoras de la sabiduría de sus pueblos. Durante 2007 se realizaron un total de 180 investigaciones, de las cuales el 40% son investigaciones de cursos realizadas por estudiantes, 35% son estudios monográficos con fines de graduación y 25% son investigaciones libres realizadas por docentes e investigadores de la institución. Por área del conocimiento, predominan las investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales y del Ambiente; otras área en las que se investiga son Ciencias Agropecuarias, Ciencias Médicas con énfasis en medicina tradicional y Ciencias Exactas. Además de lo anterior dejamos en proceso un total de 188 investigaciones.

Gran parte del proceso de divulgación de los resultados de las investigaciones se realiza a través de foros y jornadas científicas. A lo interno, cada año se desarrollan cuatro jornadas científicas de recintos en donde se comparten las investigaciones. A nivel externo, los investigadores de la universidad participan en los eventos nacionales de investigación de docentes y estudiantes. Para el año 2007, se presentaron en las jornadas científicas internas un total de 112 investigacio-

nes, y a nivel de eventos externos un total de 17.

En 2007 se publicaron un total de siete libros, un número de una revista científica y ocho artículos técnicos. Entre los principales temas de los libros se encuentran: salud y medicina tradicional, normas tradicionales de administración de justicia de pueblos indígenas, historia del pueblo indígena *ulwa* y contribución y experiencia de organismos cooperantes con la URACCAN. En los artículos técnicos se abordan temas vinculados a la educación en contextos interculturales, estudios lingüísticos y manejo de recursos naturales.

El acompañamiento y desarrollo de procesos educativos, investigativos, de extensión social comunitaria y de internacionalización están encaminados a elevar la calidad de vida de la población, mejorar las relaciones de equidad entre las personas, crear condiciones para el ejercicio de procesos democráticos y de construcción de ciudadanía intercultural.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Existen obstáculos económicos, materiales de infraestructura y de recursos humanos, para atender a tres recintos con características sociodemográficas y culturales diferentes, pero con la misma necesidad de acceso a la educación superior, por no contar con fondos del Estado (actualmente cubre el 42% de las necesidades), no se contaba con suficiente apoyo de la cooperación externa para infraestructura, salarios y programas (actualmente cubre el 50%) y no tener experiencia para acceder a los fondos que provienen de proyectos de investigación que son licitados (hoy cubre el 8%). El desarrollo de un modelo curricular con pertinencia cultural, donde ha prevalecido la formación monoétnica del personal docente que ha venido trabajando en la universidad, ha sido dificultoso. A nivel institucional durante los primeros años han habido divergencias entre el Consejo Universitario de la URACCAN amparado en la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior y la Asociación Pro URACCAN (fundadores de la universidad), situación que con el tiempo se pudo dirimir.

El desarrollo de procesos de negociación, diálogo, concertación, capacitación, formación han sido los elementos utilizados para poder superar algunos de los obstáculos con que se ha venido enfrentando. Asimismo, el desarrollo de procesos de gestión transparente y divulgación, ha contribuido a que se vayan superando parte de las limitaciones; esto incluye la implementación de planificaciones estratégicas, autoevaluaciones institucionales y evaluaciones externas.

El desarrollo de convenios de trabajo con entidades nacionales y agencias de cooperación son alianzas fundamentales en el establecimiento de fuentes alternativas de financiamiento. Así mismo, acuerdos de cooperación con universidades nacionales e internacionales posibilita la mejoría de los procesos académicos, investigativos, de extensión social comunitaria, así como el fortalecimiento institucional. Otra estrategia fue la integración propositiva en el CNU (actualmente la URACCAN asume el cargo de vicepresidencia) y el trabajo en las diferentes comisiones del CNU.

Necesidades, expectativas y aspiraciones

Trascender de la educación monocultural nacional a una educación intercultural nacional, donde la URACCAN sea el agente de cambio paradigmático educativo. Contar con mayor respaldo financiero desde el presupuesto nacional y lograr mayor apoyo de los Gobiernos Autónomos en materia de sostenibilidad financiera y de incidencia para el desarrollo. Potenciar las capacidades de gestión de los recursos financieros y materiales necesarias para efectivizar la ejecución y evaluación del Plan Estratégico 2008-2012 y poder elevar la calidad de la enseñanza. Ser parte

de las estructuras y los procesos de acreditación y evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior. Ser el referente de paradigma educativo en contextos multiculturales.

Reflexiones sobre aprendizajes realizados

La enseñanza en un contexto multicultural, multiétnico y plurilingüe, requiere de estructuras especializadas que se deben construir a partir de la realidad de la población y con base en las necesidades identificadas por cada uno de los pueblos que la componen.

a) La Universidad Comunitaria Intercultural de servicio público, trasciende la formación del aula de clase y debe llegar hasta la población sujeta de programas de formación y deben participar en la elaboración de los programas y la evaluación de los mismos.
b) La formación especializada del personal facilitador de los procesos de formación y educación debe de estar acompañado de un aprendizaje de trabajo con población multicultural y multilingüe y el accionar monitorea continuamente.
c) Debe asegurarse la diversificación de fuentes de financiamiento para el desarrollo de las funciones institucionales y aseguramiento de la calidad de los procesos.
d) El personal directivo de la institución debe estar acompañado por áreas técnicas que fortalezcan el trabajo en los territorios y se debe asegurar el desarrollo de políticas, normativas y mecanismos de funcionamiento y comunicación que regulen la vida institucional. Así mismo debe haber claridad del proyecto educativo expresado en un plan estratégico que define visión, misión y las líneas estratégicas institucionales; así como sus mecanismos de monitoreo y evaluación.
f) El desarrollo de alianzas con entidades estatales y organizaciones de cooperación para el desarrollo de procesos y programas de formación es necesario, pero sobre todo, la vinculación con la población y sus necesidades debe ser monitoreada constantemente.

Recomendaciones

Tener claridad sobre la magnitud del desarrollo de programas educativos en contextos multiculturales, establecer estrategias para la captación de recursos humanos que formarán parte de la comunidad educativa y a la vez se debe valorar los costos reales y el tiempo pertinente para la apertura de nuevos programas.

a) Desarrollar un plan maestro de infraestructura y tecnología.
b) Mapear las potencialidades de la cooperación externa, tenerlo actualizado pero también es necesario tener manejo de los intereses de la cooperación Externa, como se mueve, para poder articularlos con los intereses y prioridades locales.
c) Propiciar procesos de negociación interinstitucional de manera de poder mantener a los diferentes actores motivados, y enamorados del proyecto de desarrollo con identidad.
d) Desarrollar procesos investigativos que determinen la pertinencia de la oferta educativa y que logren sistematizar las mejores experiencias y prácticas y el nuevo conocimiento necesario para el desarrollo.
e) Definir la oferta académica de acuerdo a las necesidades y las especializaciones del territorio y su población, asegurando a la vez, la revisión sistemática de los currículos para asegurar su calidad, pertinencia y vigencia.
f) Contar con la estructura organizativa y gerencial necesaria para el desarrollo de las funciones institucionales y asegurar su continua preparación para el proceso.

La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University
(Nicaragua)

Pedro A. Chavarría Lezama (*)

Datos descriptivos básicos

La Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) se encuentra ubicada en la Costa Caribe de Nicaragua, sector del país que se conoce también como Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS) y Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN). La universidad se fundó el 11 de octubre de 1990 en Bluefields e inició operaciones el 6 de junio de 1991.

Comprometida con el desarrollo sostenible de las Regiones Autónomas y específicamente el de los pueblos y comunidades indígenas que la cohabitan, la BICU durante su desarrollo institucional ha logrado posicionarse del mercado estudiantil, satisfaciendo sus necesidades académicas para lo cual ofrece 19 carreras y otros programas que contribuirán al desarrollo sostenible de la misma, siendo estos los siguientes:

a) Técnico Superior: en Construcción Civil, Enfermería Profesional y en Zootecnia.
b) Licenciaturas: Administración de Empresas, Contaduría Pública, Administración Turística y Hotelera, Derecho, Biología Marina, Ecología, Ciencias de la Educación con mención en: Psicopedagogía, Enfermería, Educación Pre-Escolar, Español, Psicología e Inglés.
c) Ingenierías: Agroforestal, en Zootecnia y en Sistemas.

En la actualidad no se está desarrollando ningún diplomado, aunque se tienen programados algunos de ellos en el 2008. Sin embargo, están en plena ejecución una maestría en "Pedagogía con Mención Universitaria" y una especialización en "Didáctica de la Educación Superior".

Todas las carreras de la BICU se extienden por cinco años a excepción de la carrera de Enfermería Profesional que sólo dura tres años. El sistema de crédito no se ha implementado y se trabaja sobre la base de bloques de asignaturas que los alumnos deben aprobar semestralmente.

En la actualidad, la BICU tiene presencia en las dos Regiones Autónomas de la Costa Caribe a través de núcleos y extensiones ubicadas de la siguiente manera:

- Recinto Bluefields: Es la sede principal de la BICU. En la misma se encuentran localizadas las oficinas de la Rectoría y es el recinto con la mayor matrícula estudiantil. En este recinto también se encuentra la sede de cuatro decanaturas siendo éstas la: Facultad de Ciencias Jurídicas, la Facultad de Ciencias Naturales y del Ambiente, la Facultad de Ciencias Económicas y la Facultad de Ciencias Sociales, también en este recinto se ubican las Direcciones Generales.
- Recinto Bilwi: Como su nombre lo indica, está ubicado en la ciudad de Bilwi, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN). Los edificios donde se imparten las clases pertenecen a la Iglesia Morava, es por ello que se conoce al recinto como: *Bluefields Indian*

(*)Asistente al Vicerrector Académico y docente de Habilidades del Lenguaje, Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), Nicaragua. pchavarrialezama@yahoo.com.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

& Caribbean University - Centro ínter universitario Moravo (BICU – CIUM) debido a que los edificios se utilizan a través de un convenio entre estas instituciones. El otro edificio donde la BICU tiene algunas carreras en Bilwi, pertenece al Ministerio de Salud. Actualmente la BICU está construyendo su propio edificio en la ciudad de Bilwi.

- Recinto Rama: Está ubicado en la ciudad del Rama y se especializa en carreras agropecuarias, forestales y ciencias de la educación. Esta extensión cuenta con un pequeño edificio propio construido con ayuda de la comunidad.
- Recinto Corn Island: En este recinto sólo se imparten cursos por encuentro. El edificio es propio y cuenta con un área de albergue para los docentes y alumnos de los años superiores de Biología Marina que realizan sus prácticas de buceo en ese municipio.
- Extensión Paiwás: Ubicada en la comunidad de Ubu Norte, fue creada en el 2005. Esta extensión recibe apoyo de una comisión pro BICU integrada por personas honorables y líderes de esa municipalidad. Se imparten carreras de Zootecnia y Psicopedagogía.
- Extensión Laguna de Perlas: También recibe el apoyo de un grupo de comunitarios notables. Se imparten las carreras del área de Educación. Los docentes provienen de Bluefields. Aún no se cuenta con un recinto propio.
- Extensión Bonanza: Inició en el 2007 con un total de cuatro carreras y 180 alumnos. No se cuenta con recinto propio.

A pesar de que la BICU está conformada en un ambiente eminentemente multicultural en el que se desenvuelven alumnos de habla inglés, creole y miskito las clases se desarrollan en español lo que indudablemente representa una desventaja para los que tienen una lengua vernácula como primera lengua. Sin embargo, la universidad es consciente del desafío que tiene por establecer un ambiente intercultural en el que ningún grupo étnico de la región tenga mayores facilidades académicas o lingüísticas que otro. En el nuevo currículo que se implementó en el 2007 se contempla que todos los alumnos deben recibir ocho niveles de inglés y a partir del quinto semestre irán recibiendo paulatinamente algunas clases impartidas en esa lengua (el idioma miskito está pendiente por implementarse en el núcleo de Bilwi). La universidad ha iniciado una serie de capacitaciones a su personal académico y ha establecido convenios con universidades de los Estados Unidos, las mismas que envían docentes a impartir clases a los alumnos y a preparar a los profesores.

Cabe mencionar que para ingresar a la BICU se requiere ser Técnico Medio graduado de los distintos centros de secundaria de la región o institutos de secundarias del país y se requiere presentar los siguientes documentos: a) Diploma que lo acredita como Bachiller o Técnico Medio, b) original y copia oficial de notas obtenidas en los dos últimos años cursados para obtener su diploma, c) cédula de identidad o en su defecto, partida de nacimiento original, y d) dos fotos de tamaño carné.

La BICU recibió su autorización para constituirse como universidad por parte del Consejo Nacional de Universidades (CNU) el 5 de marzo de 1992 y la Asamblea Nacional le otorgó Personería Jurídica en febrero de 1993, la cual se publicó en la Gaceta Diario Oficial del Estado nº 84 del 6 de mayo de 1993. La BICU pasó a ser miembro del Consejo Nacional de Universidades por la ley nº 218 aprobada en sesión de la Asamblea Nacional del día 13 de abril de 1996 y publicada el 5 de septiembre de 1996.

El 23 de febrero de 1994, en la VII Sesión Ordinaria de la primera legislatura del Consejo Regional Autónomo se declaró a la BICU "Universidad Oficial de la Región Autónoma Atlántico Sur". Con todos los requisitos cumplidos la BICU está en facultad de extender los títulos, diplomas o certificados en cada una de las modalidades en las que gradúa a sus estudiantes.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

Para su desempeño académico, la BICU tiene como visión preparar a los jóvenes de las Regiones Autónomas de manera que sean capaces de contribuir al desarrollo sostenible a través de una preparación académica sólida que los haga competitivos y que les permita desarrollar una identidad propia, su autoestima y sensibilidad social. Dentro de este marco como institución educativa de nivel superior y considerando que: las Regiones Autónomas son pluriétnicas, multiculturales y plurilingües y que esta diversidad se manifiesta en la coexistencia de los pueblos: *miskitos, sumos, ramas, garífunas,* creoles y mestizos; cada uno de ellos con sus propias características culturales y que desafortunadamente también, se establecen relaciones de desigualdad entre estos pueblos y grupos sociales de la Costa Pacífica del país donde predomina una cultura eminentemente mestiza, por ello ha sido necesario implementar una filosofía que implique políticas nacionales y regionales que dentro de ese contexto BICU propugne por el desarrollo de competencias y actitudes sociales que reafirmen la vida comunitaria de los pueblos indígenas, así como el respeto mutuo y la equidad de género.

Ante esta situación la institución está conciente que la simple coexistencia de los pueblos que conforman las Regiones Autónomas no es suficiente. Además de la multiculturalidad se requiere del desarrollo de la interculturalidad que, según Juan Nicahuate Paima, del pueblo asheninka, implica la convivencia armoniosa en un solo espacio, pero respetando la cultura, la cosmovisión con un trato igual para todos. Alcanzar esta meta es una responsabilidad ineludible de BICU.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La *Bluefields Indian & Caribbean University* es una persona jurídica de Derecho Público. Se creó de conformidad con las leyes de la República de Nicaragua. Goza de Personería Jurídica autorizada por la Asamblea Nacional y publicada en la Gaceta Diario Oficial nº 84 del 6 de mayo de 1993. También es miembro del Consejo Nacional de Universidades por Ley nº 218 aprobada en Sesión de la Asamblea Nacional el día 13 de abril de 1996. Según el art. 2, la *Bluefields Indian & Caribbean University* es una Universidad Autónoma patrimonio de las comunidades indígenas y étnicas de las Regiones Autónomas del Atlántico Nicaragüense.

Los órganos de Dirección y Administración de la BICU son: el Consejo Universitario, el Rector, los Consejos de Facultades, los Decanos de Facultades, los Directores de Escuelas, los Consejos de Núcleos y de Extensiones, los Directores de Núcleos y/o Extensiones. El Consejo Universitario es el máximo órgano de gobierno de la universidad.

La universidad se financia mayoritariamente con fondos del Estado, los cuales representan el 80% de las fuentes de financiamiento. Este 80% proviene de fondos que traslada el Tesoro Nacional a la universidad. El otro 20% son fondos que se obtienen de distintos servicios ofrecidos por la universidad o de fondos provenientes de la cooperación externa.

Breve historia de la experiencia

La primera institución que tuvo que ver con la creación de la BICU fue el Instituto Nicaragüense de Desarrollo Económico de las Regiones Autónomas (INDERA). El Dr. Owen Hodgson (primer Rector), en ese entonces Director de INDERA y representante del gobierno a nivel nacional, estableció una directiva para echar a andar la experiencia BICU. La labor

educativa inicia en locales prestados y con jóvenes profesionales costeños que ofrecían sus servicios gratis debido a que aún no se contaba con un presupuesto garantizado. Paulatinamente y al inicio de la experiencia se contó con el apoyo del Gobierno Regional. Actualmente la BICU está ubicada en el Barrio San Pedro y tiene sus instalaciones en terreno propio donado por el Gobierno de la Señora Violeta Barrios de Chamorro y cuenta con diversos núcleos en distintas comunidades de la RAAS.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

La siguiente tabla muestra la matrícula y egresados de la universidad desde su fundación hasta el año 2007.

Tabla nº 1: Matrícula y egresados 1992 - 2007

Año	Sexo		Edad			Etnia							Egreso por año
	M	F	18-25	26-35	36 ó más	Mestizo	Creole	Garífuna	Miskito	Rama	Ulwa	Mayagna	
1992	32	41	17	34	32	38	23	9	1	2	0	0	0
1993	23	34	17	26	14	26	17	9	2	1	1	1	0
1994	46	45	28	42	11	34	39	2	2	2	1	0	0
1995	134	79	64	120	49	91	73	24	32	5	2	2	0
1996	231	132	143	146	83	192	126	30	54	1	1	1	0
1997	350	334	312	256	126	369	200	47	50	10	5	3	21
1998	664	740	759	352	430	722	494	93	63	7	9	9	81
1999	1170	1169	1483	716	140	1046	759	177	271	26	21	39	76
2000	1171	1266	1593	860	131	651	881	197	211	21	20	38	63
2001	1209	1757	1658	841	189	1225	1142	266	156	26	20	32	135
2002	1296	1890	2232	1303	265	1836	1489	200	186	30	23	35	211
2003	1689	2434	2301	1589	233	1979	1599	253	231	28	15	29	132
2004	1742	2633	2957	1084	297	2043	1551	310	413	32	26	45	216
2005	1678	3107	3367	1247	913	2011	1306	257	358	30	19	40	237
2006	1751	3158	3538	1153	218	2238	1765	361	433	31	29	52	203
2007	1989	2931	3105	1600	215	2560	1773	199	272	29	28	40	354

Fuente: datos proporcionados por el Departamento de Estadísticas y Registro de la BICU.

La mayoría de los estudiantes son de la ciudad de Bluefields, sin embargo, se cuenta con alumnos que provienen de los distintos municipios de la región tales como: Kukra Hill, Laguna de Perlas, Karawala, La Cruz de Río Grande y el Tortuguero. En los últimos dos años también se han registrado alumnos que provienen de otros departamentos del país tales como León, Estelí y Río San Juan.

La institución cuenta con un programa de becas con el fin de facilitar el acceso a la educación superior a aquellos estudiantes de escasos recursos y especialmente a los de las comunidades indígenas. Se ofrecen becas internas y externas. La beca interna garantiza ali-

mentación, hospedaje y exoneración de aranceles y es de carácter semestral. La beca externa cubre únicamente exoneración de aranceles y también es de carácter semestral, pudiendo ser renovada de acuerdo con el rendimiento del alumno(a). En la actualidad gozan del beneficio de beca un total de 2.756 estudiantes de los cuales 2.450 tienen becas externas y 306 tienen becas internas.

Para atender a la población estudiantil de sus recintos, la BICU cuenta con aproximadamente 306 docentes, 105 laboran en el recinto de Bluefields. De estos se maneja que 73 son mestizos, 30 creoles y dos se consideran pertenecientes al grupo *miskito*. En Bilwi se registran 102 docentes de los cuales un 35% pertenecen al grupo indígena *miskito*, el 7% al grupo creole y el 42% restante son mestizos. En el núcleo de Rama hay 35 docentes de los cuales prácticamente el 100% son mestizos.

Las modalidades del proceso de enseñanza son variadas y específicas a cada una de las carreras. En la mayoría de las carreras se requiere un trabajo de investigación, el cual es un requisito indispensable. Los biólogos y agrónomos realizan trabajo de campo. Los biólogos estudian los manglares de la región y realizan prácticas de buceo y los agrónomos visitan los diferentes centros experimentales agrícolas existentes. La mayoría de las clases se realizan en el aula, apoyada con *datashows* y otros medios audiovisuales. La biblioteca es la mayor fuente de información que utilizan los alumnos. La lengua indígena que cuenta con mayor cantidad de hablantes es el *miskito*, sin embargo, ninguna clase se imparte en este idioma.

En cultura siempre se ha estimulado a los alumnos a que participen en los actos expresando sus canciones, bailes y poesías. La carrera de turismo promueve eventos que conllevan a promocionar los distintos lugares turísticos de la región. El proceso de evaluación realizado en la institución mostró la imperante necesidad que dado al ámbito geográfico que abarca la BICU era necesario se incluyera en el programa de la Carrera de Derecho un tema relacionado al Derecho Consuetudinario mismo que empezará a aplicarse en este año escolar de 2008.

Al egresar de la universidad, en su mayoría los alumnos buscan empleo en las instituciones gubernamentales y/o empresas privadas, pero debe aclararse que dadas las condiciones económicas de la región y el país en general trabajan en lo que encuentran. Es evidente que de ninguna manera esta situación llena las expectativas de empleo que la BICU desea para sus egresados. Dado a las pocas oportunidades de empleo existentes, es de donde surge la importancia de la BICU en formar profesionales con mentalidad de emprendedores puesto que se aspira a que los alumnos creen su propias fuentes de trabajo y que, además, puedan proporcionar empleos a otras personas de la comunidad.

En el país se ha venido trabajando con un sistema de evaluación y extensión universitaria desde hace aproximadamente cuatro años y al cual la BICU se ha acogido. En la misma universidad se estableció un proceso de autoevaluación con el fin de descubrir las dificultades y logros, de tal manera que nos permitiera superar las dificultades e incentivar los logros alcanzados. Hasta la fecha, se ha recibido la visita de evaluadores externos que han calificado positivamente la actuación de la experiencia.

La institución cuenta con una excelente y moderna biblioteca que posee aproximadamente doce mil volúmenes en inglés y español, sin embargo, estos no siempre responden a las expectativas de las distintas carreras que ofrece la universidad, dado a que no existe una coordinación centralizada en la adquisición de los libros. Próximamente se establecerán relaciones con otras bibliotecas de las distintas universidades del país con la intención de ir adquiriendo los sistemas considerados de punta en el quehacer bibliotecario. Por otro lado, pese a que vivimos en una región donde el creole como segunda lengua está bien arraigado los y las alumnas de ese grupo étnicos en muchas ocasiones no poseen las habilidades lingüísticas en inglés estándar como para aprovechar con mayor eficacia los textos en inglés.

Es menester mencionar que en la experiencia de la BICU existe una Dirección de Investigación y Postgrados cuya responsabilidad es la de coordinar todos los trabajos de investigación (monografías/tesis) que realizan los alumnos de las distintas carreras. Simultáneamente se encuentran el Instituto de Biodiversidad y Estudios Ambientales (IBEA), el Centro de Investigación Acuática de la BICU (CIAB), El Programa de Capacitación y Desarrollo (PCD), y el Observatorio de Derechos Humanos Autonómicos y Justicia (ODHAJ). Estas entidades han realizado importantísimas investigaciones en el área forestal, marítima y de los Derechos Humanos cada una de ellas enfocadas dentro de su especialidad y tomando en cuenta la diversidad cultural y la cosmovisión de los pueblos de la Costa Caribe de Nicaragua. Pese a la importancia de algunas de las investigaciones realizadas sólo el Observatorio de Derechos Humanos Autonómicos y Justicia ha logrado publicar dos de sus investigaciones relacionadas con la aplicación de la justicia en las Regiones Autónomas.

El carácter comunitario que perfila la universidad le permite el establecimiento de un vínculo fuerte con las comunidades a las cuales sirve. Vale decir que en el campo educativo la BICU está presente en siete municipios de la región pese a la carga económica que esto implica. Es filosofía de la institución, impactar directamente en las comunidades ya que la BICU maneja que entre más gente preparada haya en conocimientos técnicos y adquisición de otros valores, se podrá impactar con mayor precisión en un cambio de mentalidad en cuanto a democracia, desarrollo sostenible y enfoque de género. Es por ello que el 3% de su presupuesto se emplea en fondos concursables para realizar investigaciones a través de las cuales se definen las líneas de prioridades económicas y sociales. A través de los bufetes populares la BICU garantiza la tutela de los derechos de los indígenas y el sector poblacional marginado que no puede pagar una buena defensa legal.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

La BICU nace en un contexto político bastante polarizado. Cuando se quiere crear la experiencia, a la misma vez está en formación otra universidad regional con el nombre de Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). El Consejo Nacional de Universidades (CNU) que es el primer órgano que debía aprobar a la BICU no miraba con buenos ojos el establecimiento de dos universidades en la ciudad de Bluefields. Sin embargo, los directivos de las distintas universidades halan cada quien por su lado y ambas universidades empiezan a desarrollarse con las limitaciones económicas que la división implicó.

El reto que la BICU se propuso al convertirse en una universidad comunitaria es enorme. El territorio a cubrir es grande y de difícil acceso; a lo anterior hay que añadir que se dispone de pocos recursos. Por otro lado, lograr la integración de los jóvenes de las comunidades indígenas no ha sido tarea nada fácil ya que de alguna manera u otra esta idea choca con sus costumbres y tradiciones, sin embargo, esto se ha venido logrando paulatinamente. A lo anterior se debe añadir los problemas de tecnología y comunicación. En nuestra región la comunicación de punta ha avanzado de manera más lenta que en el resto del país, lo que impide en muchas ocasiones la obtención de una información completa y al día. Otro factor limitante es el alto nivel de pobreza de la región, ya que limita la fuente de financiamiento en vista de que los estudiantes en su mayoría no tienen capacidad de pago y tampoco la región cuenta con empresas a través de las cuales se puedan gestionar algunos recursos para patrocinar algunos programas.

Como universidad se comenzó de cero. En estos 16 años la BICU ha venido construyendo su propia infraestructura y laboratorios lo que indudablemente ha consumido gran parte del presupuesto de la institución. Sin embargo, una estrategia ha sido tratar de encontrar redes de amigos, de universidades, de organismos internacionales que apoyen y patrocinen la experiencia de la BICU. Por otro lado se debe entender que los municipios de las comunidades son beneficiarios de los proyectos que realiza la BICU por lo que en ocasiones las instituciones a niveles locales han ayudado a implementar algunos cursos.

Para lidiar con los obstáculos con que se ha encontrado la BICU se han establecido alianzas con universidades nacionales e internacionales. Las universidades nacionales que apoyan a BICU son: la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (León) y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua). A escala internacional se han establecido lazos con la *Winfield University, Jackson State University, Michigan State University*, la Universidad para el Trópico Húmedo de Costa Rica (Earth), la Universidad de Zaragoza en España, la Embajada de los Estados Unidos y el Gobierno Regional, entre otros.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Una de las necesidades más perentorias para la BICU es el hecho de no contar con un flujo financiero más sostenible y constante que permita planificar las actividades de manera que permitan garantizar que las actividades programadas se realicen sin contratiempos y lleguen a feliz término. Por otro lado, pese a los esfuerzos realizados desde sus diecisiete años de fundación aún no se atiende a toda la población que se quisiera atender. Esto se debe a la situación económica que se vive en la región y la capacidad misma de la institución de poder llegar a ellos. Se debe destacar también que existen limitaciones en la cantidad de carreras que se ofertan lo que limita el ritmo de crecimiento y ocasiona que muchos bachilleres de la región aún tengan que asistir a las universidades del Pacífico a matricularse en carreras que la institución regional no ofrece. Otro de los grandes desafíos es el de preparar al profesional que egrese de la BICU de tal manera que sea altamente competitivo en este mundo globalizado, para lo cual debe dominar una segunda lengua así como el dominio de tecnología de punta. Al respecto se están haciendo esfuerzos pero no se ha logrado.

Reflexiones sobre lo aprendido de esta experiencia

La BICU nace como una reivindicación de los pueblos indígenas y afrocaribeños de la Costa Caribe Nicaragüense. Desde el inicio de la experiencia es mucho lo que se ha logrado. Entre otras cosas se ha aprendido a ser universidad. Actualmente tenemos una comunidad universitaria muy sólida. A través de nuestras relaciones con universidades nacionales y de otros países se ha aprendido a enfocar la misión y visión de la BICU. Se aprendió a definir e implementar estrategias y acciones con miras a esos objetivos, pero sobre todo se ha aprendido a tomar ventaja de la multiculturalidad existente en nuestro medio para ir sentando las bases que nos permitan ir perfilándonos como una verdadera universidad intercultural que alberga a los seis grupos étnicos que conforman las Regiones Autónomas. Sobre todo, hemos aprendido a convivir con todos a pesar de las diferencias y dificultades, hemos aprendido que las diferencias deben contribuir más a unirnos que a separarnos.

Recomendaciones

a) La BICU debe redoblar sus esfuerzos en el establecimiento de actividades que conlleven al reconocimiento de la realidad multicultural de sus estudiantes.
b) Se debe propugnar por una interculturalidad que implique, no sólo el reconocimiento y respeto de la diversidad, sino también la consolidación de la misma.
c) En lo económico, se deberá buscar y crear otras fuentes de financiamiento que contribuyan al sostenimiento de la experiencia y sobre todo atender a un mayor grupo de jóvenes de las comunidades indígenas y afrocaribeñas.
d) Entre otras cosas se debe fortalecer y ampliar las alianzas con instituciones homólogas.

PERÚ

La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana

Lucy Trapnell (*)

Datos descriptivos básicos

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) se desarrolla en la ciudad de Iquitos, provincia de Maynas, región Loreto. Este programa se creó en 1988, como una coejecución entre el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" (ISPL) y la confederación nacional indígena AIDESEP, con el fin de formar maestros en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe. Desde 2004 FORMABIAP también desarrolla una propuesta de formación de docentes en educación inicial intercultural([1]). Ambas especialidades contemplan cinco años de estudios. Sus egresados obtienen un título a nombre de la nación como Profesores en Educación Primaria Intercultural Bilingüe o en Educación Inicial Intercultural([2]).

Desde su sede en Iquitos, FORMABIAP ha trabajado en comunidades indígenas amazónicas de las regiones de Loreto, Amazonas, Ucayali, Junín y Pasco. Su labor en la formación de docentes para la educación inicial y primaria lo ha conducido al diseño, implementación y acompañamiento de propuestas alternativas de educación intercultural (EI) y educación intercultural bilingüe (EIB) para dichos niveles. A lo largo de sus 20 años de funcionamiento, FORMABIAP ha elaborado currículos diversificados para la educación primaria, una propuesta de educación inicial intercultural y de materiales educativos en nueve lenguas indígenas. Además ha desarrollado procesos sistemáticos de acompañamiento a las instituciones educativas en las cuales sus alumnos realizan prácticas profesionales, investigaciones sobre diversos aspectos de la herencia cultural de los pueblos indígenas con los que trabaja y estudios de lingüística descriptiva sobre diferentes lenguas amazónicas. Además de desarrollar programas de formación docente inicial con estudiantes egresados de secundaria, FORMABIAP también ha implementado programas de formación en servicio, sea a través de acciones de profesionalización en Nieva (Condocanqui, Amazonas), San Lorenzo (Datem del Marañón, Loreto) y Satipo (Junín), o como ente ejecutor de los programas de capacitación ofrecidos por el Ministerio de Educación (MED). Desde 2003, el programa impulsa el desarrollo de Centros Innovadores y Redes Educativas Comunales con docentes awajun (Alto Marañón), kichwa (Alto Napo), tikuna (Bajo Amazonas) y kukama-kukamiria([3]) (Bajo Marañón y Samiria).

Actualmente 29 alumnas de los pueblos kukama-kukamiria y tikuna están cursando la especialidad de educación inicial intercultural. En la de educación primaria intercultural bilingüe participan 81 estudiantes, 36 en el programa de formación inicial (pueblos shawi, kichwa, kukama-kukamiria, tikuna y shiwilu) y 45 en el de profesionalización (pueblos awajun y wam-

(*) Miembro Consejo Académico, Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). tsirapa@hotmail.com.

(1) La propuesta de FORMABIAP para educación inicial se orienta a fortalecer la lengua materna de los niños y niñas, por lo tanto no es bilingüe.

(2) Hasta el 2007 los requisitos para la titulación sólo consideraban la aprobación de 220 créditos del plan de estudios y de la tesis. Según la Resolución Directoral 015 del 2008, para titularse los egresados de los institutos superiores pedagógicos deben además contar con certificados de cursos de computación de 200 horas, de idiomas de 500 horas, de talleres de capacitación de comunicación y matemática, con notas mínimas de 13, y desarrollar una prueba final de estas dos últimas materias, que será promediada con las notas obtenidas en los talleres.

(3) En este documento se asume la opción de FORMABIAP de escribir los nombres de los pueblos indígenas con las grafías de sus respectivos alfabetos.

(4) El conocimiento fluido de la lengua indígena sólo se considera como requisito indispensable para el ingreso en el caso de los pueblos indígenas en los cuales ésta mantiene su vigencia en los procesos de socialización de los niños y niñas. Cuando no es así, los niveles de exigencia son menores y dependen de la situación sociolingüística de cada pueblo.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

pis). En el programa de formación docente inicial, 75% de los estudiantes son hombres y 25% mujeres, mientras que en el de profesionalización ellas sólo constituyen el 9%. Todos los estudiantes de FORMABIAP son indígenas. También lo son el 36% de sus formadores, quienes trabajan en estrecha colaboración con los seis sabios y sabias seleccionados por las federaciones indígenas locales, por ser destacados conocedores de la lengua y cultura de sus pueblos.

Para ingresar al programa los alumnos deben contar con un certificado de estudios de secundaria, además de una carta de aval de sus comunidades. Asimismo, deben aprobar un examen de admisión sobre conocimientos escolares generales y sobre la lengua y cultura de su pueblo([4]). Hasta 2005, año en el cual ingresó la última promoción, los docentes de FORMABIAP diseñaban los exámenes de ingreso y los concursos de selección se realizaban en las regiones de procedencia de los postulantes, con la presencia de un jurado integrado por representantes del programa y de las organizaciones indígenas locales. Desde 2007, el MED ha modificado las normas de ingreso a los Instituto Superiores Pedagógicos (ISP). Según éstas, funcionarios de la sede central del ministerio asumen la elaboración de los exámenes de admisión para todos los institutos del país y ellos se encargan de vigilar los procesos de selección de los postulantes, en las zonas designadas para el desarrollo de este proceso.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

a) Desarrollar una propuesta educativa orientada a promover proyectos de vida basados en los recursos y en la herencia cultural de cada uno de los pueblos indígenas que participen en FORMABIAP.
b) Ofrecer a los niños y jóvenes indígenas la posibilidad de desarrollar las capacidades, conocimientos y valores necesarios para desempeñarse eficientemente en su medio, y de apropiarse de conocimientos y capacidades que les permitan seguir desarrollando sus estudios y desenvolverse en diferentes espacios.

La aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) enriqueció estos dos objetivos con una perspectiva política orientada al reconocimiento, difusión y práctica de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Además, FORMABIAP asumió los derechos al territorio y a la autodeterminación -que implica el derecho que tienen los pueblos indígenas de controlar sus destinos y de desarrollar propuestas sociales, económicas y políticas basadas en su herencia cultural- como ejes fundamentales de su propuesta educativa.

FORMABIAP busca formar maestros capaces de desarrollar una educación que promueva la revalorización del modelo social de su pueblo y potencie la participación de los niños y niñas como actores y miembros de éste en el marco de un Estado pluricultural. En este sentido cuestiona el carácter asimilatorio y homogeneizador de la escuela y promueve el desarrollo de una educación innovadora que ofrezca posibilidades para la incorporación de los conocimientos, valores, formas de aprender y visiones del mundo de los pueblos indígenas.

Desde un enfoque que vincula la calidad de la educación con la calidad de vida y la calidad del bosque, FORMABIAP intenta ofrecer a los docentes indígenas elementos que les permitan: identificar, valorar y manejar los recursos de su medio; desarrollar un nivel de autonomía relativa frente al mercado, con el fin de garantizar que la satisfacción de las necesidades básicas de la población no esté totalmente sujeta a sus vaivenes; identificar y valorar las estrategias de organización social, económica y política desarrolladas por sus pueblos y considerar su herencia

cultural como piedra angular de un desarrollo sostenible y digno enmarcado en el conocimiento y defensa de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

FORMABIAP asume una perspectiva de interculturalidad crítica que considera que las relaciones entre culturas están muchas veces atravesadas por relaciones de poder. En tal sentido, se plantea como tema central la necesidad de identificar y cuestionar las creencias que reproducen la asimetría y de fortalecer el desarrollo de procesos de afirmación tanto a nivel personal como colectivo. Además es necesario precisar que el enfoque de interculturalidad crítica asumido por FORMABIAP no se limita a lo cultural, sino que también aborda factores económicos, sociales y políticos en tanto marcos estructurales, a partir de los cuales se desarrolla la relación entre culturas. FORMABIAP además concibe a la educación intercultural como un proceso político y pedagógico, en la medida que cuestiona las relaciones de poder que se dan en la escuela y en la comunidad, y busca construir nuevas formas de aprendizaje sustentadas en diversas formas de entender la realidad y de abordar el conocimiento.

En su condición de programa educativo de AIDESEP, FORMABIAP intenta ayudar a redefinir la visión que se tiene de las comunidades indígenas y de su futuro e implementar estrategias de intervención que partan de las potencialidades y capacidades de los pueblos originarios. FORMABIAP considera que éstas han sido resultado de un largo proceso de interacción con el medio ambiente, el cual ha sido el escenario en el que se han desarrollado relaciones sociales (organización, liderazgo y autoridad propias), prácticas productivas y procesos de construcción de aprendizajes, que forman parte de una amplia gama de aspectos que deben ser tomadas en cuenta en la formulación de propuestas orientadas a mejorar la calidad de vida de la población.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

El programa FORMABIAP es una coejecución entre una confederación indígena y un ISP estatal. En el Perú, estos institutos forman parte de la estructura orgánica del MED.

La coejecución entre el ISPL y AIDESEP es un elemento central en la estructura de gobierno definida en el organigrama del programa. Una primera instancia de coejecución es la del Consejo de Dirección, conformado por el director del ISPL, el presidente de AIDESEP y los coordinadores del programa por el ISPL y AIDESEP. El Consejo diseña los lineamientos de política general del Programa y evalúa su ejecución. Los coordinadores de FORMABIAP designados por el ISPL y AIDESEP asumen la coejecución cotidiana del programa. Los formadores están organizados en las áreas de Sociedad, Educación y Lenguaje, que son responsables del diseño, realización y evaluación de los currículos de formación docente en las especialidades de educación inicial y primaria. Todos los docentes del programa forman además parte de un equipo local en el cual también participan los sabios y sabias indígenas y los alumnos. Estos equipos están organizados por pueblo indígena, familias lingüísticas o áreas culturales, en función de la cantidad de alumnos y de docentes disponibles. Los equipos locales asumen la relación con las organizaciones indígenas y autoridades educativas, las acciones de supervisión y monitoreo en las instituciones educativas, la tutoría y asesoría académica a los alumnos, así como la elaboración y validación de materiales educativos. En estas instancias los docentes no indígenas aprenden sobre la cultura y la lengua del pueblo al que han sido asignados. Los estudiantes están además organizados en un Consejo Estudiantil que los representa ante las diferentes instancias del programa.

El coordinador de FORMABIAP por el ISPL es elegido por el Director del instituto y rinde cuentas ante él. El de AIDESEP es nombrado por su Consejo Directivo, al cual le rinde cuentas;

él además participa en las reuniones semestrales del Consejo Ampliado de la confederación. En ellas presenta un informe sobre la marcha de FORMABIAP al Consejo Directivo y a los dirigentes de las oficinas regionales de la confederación y recibe sus comentarios y propuestas.

FORMABIAP cuenta con diferentes fuentes de financiamiento: el Ministerio de Educación asume las remuneraciones de parte del personal; dos gobiernos municipales lo apoyan con becas destinadas a estudiantes de sus jurisdicciones, y algunas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales europeas le brindan apoyo financiero para el pago de honorarios, viajes a las comunidades, becas de los alumnos y producción de materiales.

Breve historia de la experiencia

El programa FORMABIAP se inició en mayo de 1988 con el fin de construir una propuesta de formación docente en educación primaria intercultural bilingüe que fuera expresión orgánica del movimiento indígena amazónico. FORMABIAP surgió en el marco de un convenio firmado entre el Ministerio de Educación, la Corporación Departamental de Desarrollo de Loreto (hoy Gobierno Regional de Loreto) y la institución de cooperación italiana Terra Nuova. Tres convenios se han firmado desde entonces. El actual tiene vigencia hasta el 2009; entre sus firmantes figuran el Gobierno Regional de Loreto, la Dirección Regional de Educación de Loreto, AIDESEP y el ISPL.

FORMABIAP empezó su trabajo en formación docente inicial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe con alumnos de siete pueblos indígenas; durante los siguientes años, alumnos procedentes de ocho nuevos pueblos del norte y centro de la Amazonía se incorporaron al Programa. Los pueblos a*wajun, wampis, ashaninka, shipibo, kichwa, kukama-kukamiria, nomatsiguenga, tikuna, shawi, kandozi, chapara, uitoto, bóóraá, shiwilu y achuar* han participado en diferentes momentos de la experiencia. A mediados de la década de 1990 FORMABIAP inició un programa de profesionalización de maestros en servicio, con el fin de responder a la demanda de cientos de maestros indígenas que no contaban con estudios profesionales en educación.

En 1999, en respuesta al pedido de la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC), FORMABIAP se involucró en la capacitación de madres de familia de los pueblos *ashaninka* y *nomatsiguenga* para la atención de niños de 0 a 5 años. A través de esta iniciativa las organizaciones indígenas de la Selva Central trataban de frenar el ingreso a las comunidades de promotoras de programas de educación inicial no escolarizados (PRONOEI) y de docentes hispanohablantes, nombradas o contratadas por el Estado para atender a niños de 3 a 5 años. Esta demanda llevó a FORMABIAP a involucrarse en el desarrollo de una propuesta de educación inicial para los pueblos *ashaninka* y *nomatsiguenga*. Luego intervino en programas de capacitación de madres de familia de los pueblos *awajun* y *wampis* en el Alto Marañón. Con base en estas experiencias, en 2005 FORMABIAP inició la formación de docentes de educación inicial intercultural para los pueblos *kukama-kukamiria* y *tikuna*.

A inicios de la década del 2000, FORMABIAP empezó su proceso de descentralización hacia la Selva Central (Junín y Pasco) y el Alto Marañón (Amazonas). En este marco participó en el diseño del programa de formación docente que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos desarrollará en la ciudad de Satipo (Junín), a partir de abril de 2008, con alumnos de los pueblos *ashaninka, nomatsiguenga* y *yanesha*, y apoyará su implementación con la dotación de docentes para el desarrollo de algunos módulos. En el Alto Marañón su trabajo ha estado mayormente orientado a la constitución de Comunidades Educativas Innovadoras y de Redes Educativas Comunales.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

FORMABIAP aprovechó su condición experimental para diseñar un currículo de la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe en un momento en el cual todos los programas de formación docente en EIB trabajaban con adaptaciones del currículo oficial. La propuesta curricular de FORMABIAP introdujo cambios significativos en el perfil del currículo de formación docente, en sus objetivos, en su estructura y en el manejo del tiempo.

FORMABIAP planteó una estructura basada en áreas, en lugar de asignaturas, y diseñó una modalidad mixta que incluía ciclos presenciales en Iquitos y no presenciales en las comunidades de donde procedían los alumnos. El programa optó por este régimen con el fin de evitar, en la medida de lo posible, el desarraigo de los alumnos de sus familias y comunidades y ofrecerles espacios que les permitieran profundizar en el conocimiento de la herencia cultural de sus pueblos.

En la especialidad de educación inicial intercultural, FORMABIAP ha optado por una estructura de módulos y una modalidad de estudios que se caracteriza por ser descentralizada e itinerante y por tener una fase presencial y no presencial. A través de esta estrategia se busca difundir la propuesta educativa del programa en las comunidades y apoyar a las alumnas en su proceso de aproximación a la realidad sociocultural y a la problemática de sus comunidades. Ambas especialidades le otorgan una importancia medular a los saberes y formas de aprender y evaluar de los pueblos indígenas y utilizan las lenguas originarias como objetos de estudio y medios para la construcción de aprendizajes en los procesos de formación.

Desde su creación en 1988, 400 estudiantes (81% varones y 19% mujeres) se han matriculado en el programa de formación docente inicial de la especialidad de educación primaria de FORMABIAP. Hasta diciembre de 2007 han egresado 193 alumnos (76% varones y 24 % mujeres) y se han titulado 95.

Tabla nº 1: Alumnos matriculados en el programa de formación inicial de la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe 1988-2004

Pueblo	1988		1989		1990		1992		1994		1995		1997		1999		2002		2004		Total
	1° Prom.		2° Prom.		3° Prom.		4° Prom.		5° Prom.		6° Prom.		7° Prom.		8° Prom.		9° Prom.		10° Prom.		
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Achuar						3		5		2		3		5							18
Awajun		4		5		7				11	1	9	4	7							48
Wampis		3		3		3		4		4		4	3	3							27
Ashaninka	1	3	2	6	4	5	1	3		3	1	4	2	6							41
Nomatsiguenga												1									1
Shipibo		7	1	5	1	6				8		4		6							38
Kukama Kukamiria		1		4				3	2	8	2	9	1	4	4	8	7	16			69
Shawi						4		5		4		5	2		2	2			4	8	36
Shiwilu															1	4			2	5	12
Uitoto		4		2	1	4						4	2								17
Bóóraá	1	1			3	1		2			1	5									14
Kandozi														3		5					8
Chapara														1		2					3

Tikuna															3	3	5	4	4	4	23
Kichwa														3	4	12	2	11	1	12	45
Sub total	2	23	3	25	9	33	1	22	2	40	5	48	14	38	14	36	14	31	11	29	400
Total Año	25		28		42		23		42		53		52		50		45		40		400

Fuente: Secretaria Académica, Programa FORMABIAP.

Tabla nº 2: Egresados del programa de formación inicial de la especialidad Educación Primaria Intercultural Bilingüe 1993 –2007

Pueblo	Región	1° Prom.		2° Prom.		3° Prom.		4° Prom.		5° Prom.		6° Prom.		7° Prom.		8° Prom.		Total
		88 - 93		89 - 94		90 - 95		94 - 99		95 - 00		97 - 02		99-04		02-06		
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Achuar	Loreto						1		1				2					4
Ashaninka	Pasco			1	2	2	4		1	1		1	1					13
	Junín		1		3	1	3				1		2					11
Awajun	Amazonas		1		3		3		5	1	1		6					20
	Loreto								2		1	1	1					5
	Alto Mayo								1									1
Bóóraá	Loreto					1	1				1		1		1			5
Chapara	Loreto												1		1			2
Kichwa	Loreto												1	1	5		3	10
Kandozi	Loreto												1		1			2
Kukama	Loreto				3			3	7	1	2		3	3	7	6	10	45
Nomatsiguenga	Junín										1							1
Shawi	Loreto						1		3		4	1			1			11
Shipibo	Loreto		2		3		5		1		2		3					16
	Ucayali		1	1	1		1		3		1		3					12
Shiwilu	Loreto													1	4			5
Tikuna	Loreto													2	1	4	2	9
Uitoto	Loreto		1		1			1			1	2						6
Wampis	Amazonas		2		2		2		4		4	1						15
Sub total		0	8	2	18	4	21	4	28	3	19	6	26	7	22	10	15	193
Total		8		20		25		32		22		32		29		25		193

Fuente: Secretaria Académica, Programa FORMABIAP.

En el programa de profesionalización de docentes en servicio se han matriculado 584 maestros y maestras. Hasta diciembre de 2007 han egresado 221 docentes, de los cuales 76% son varones y 24% mujeres, y se han titulado 118.

La mayoría de los egresados de FORMABIAP trabajan como profesores nombrados o contratados en el nivel de primaria; algunos ocupan los cargos de especialistas bilingües en dependencias locales o regionales del Ministerio de Educación y otros han sido elegidos como alcaldes distritales o provinciales. Algunos egresados han trabajado como consultores en la sede central del Ministerio de Educación, o en UNICEF o como profesores o directivos de

institutos superiores pedagógicos que ofrecen la especialidad de EIB. A través de estos cargos, ellos han podido incidir en diferentes espacios socio-políticos y educativos más allá de los que ofrece el trabajo en las aulas de educación inicial o primaria.

Además de formar docentes en EIB, a lo largo de sus 20 años de trabajo FORMABIAP ha contribuido a la especialización de aproximadamente 46 formadores desde un enfoque de EIB. De ellos el 36% han sido indígenas de los pueblos a*wajun, wampis, shawi, ashaninka, shipibo, tikuna, kichwa, kukama* y *bóóraá*.

Los alumnos de las especialidades de primaria e inicial que desarrollan procesos de formación regular reciben becas que les permiten cubrir sus gastos de alimentación durante los ciclos escolarizados, algunos materiales educativos y el 50% de su matrícula. Las becas de los alumnos de la especialidad de educación primaria cubren su hospedaje en la Comunidad Educativa de FORMABIAP en Zungarococha. En el caso de las alumnas de inicial, también cubren sus gastos de transporte a las comunidades donde se desarrollan los ciclos presenciales. Los docentes que participan en el programa de formación en servicio costean todos sus gastos.

A lo largo de sus 20 años de existencia FORMABIAP ha producido investigaciones sobre diferentes aspectos de la herencia cultural de los pueblos indígenas (juegos, autoridad y liderazgo, calendarios sociales y productivos, procesos de socialización, plantas medicinales, trampas, entre otros) e investigaciones acerca de la fonología y gramática de las lenguas *ashaninka, achuar, wampis, shawi, kichwa, kukama-kukamiria, kandozi, shiwilu* y *tikuna*. Además ha publicado más de treinta textos y fichas educativas para su uso en la educación primaria e inicial.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

A lo largo de su historia FORMABIAP ha experimentado lo difícil que resulta desarrollar una propuesta de EIB en un país en el cual esta modalidad es totalmente marginal al sistema educativo oficial, aun cuando existen leyes que la amparan. Debido a esto, varios de los obstáculos que FORMABIAP ha encontrado desde su constitución se vinculan con las políticas y enfoques del MED. El primer obstáculo que enfrentó AIDESEP para la creación de FORMABIAP fue la resistencia del ministerio de coejecutar el programa con una organización indígena. Posteriormente, FORMABIAP encontró un conjunto de condicionamientos con relación a las características que debían tener las propuestas curriculares para la formación magisterial y la educación primaria, en la medida que el ministerio sólo acepta procesos de diversificación del currículo oficial, a diferencia de lo que sucede en otros países en los cuales se permite el desarrollo de procesos de construcción curricular. Durante el proceso de contratación de los egresados también se han experimentado obstáculos. En varias regiones ellos han sido ubicados en los primeros dos grados de primaria, lo cual les ha impedido desarrollar una EIB de mantenimiento que considera la inclusión de la cultura y lengua indígena a lo largo de este nivel. Unido a esto los funcionarios locales del sector educación han impuesto un conjunto de trabas para el desarrollo del trabajo en las escuelas debido al cambio permanente de maestros, el cual impide que consoliden el trabajo iniciado. Una de las respuestas de FORMABIAP frente a este problema ha sido solicitar la creación de centros innovadores en los cuales los egresados pudieran poner en práctica el desarrollo de la EIB con los niños de primer a sexto grado y demostrar su impacto. Sin embargo, esto tampoco ha podido concretarse debido a la resistencia de los funcionarios locales del sector educación, quienes, al parecer, tienen temores frente a la perspectiva de un trabajo docente más amigable con las necesidades y los ritmos de la comunidad local.

Desde fines del año 2006 FORMABIAP ha venido afrontando varios problemas debido a un conjunto de normas adoptadas por el actual gobierno que ponen en riesgo la continuidad y

el desarrollo de la EIB en el país. Entre ellas cabe mencionar: la evaluación censal única para todos los maestros; la prueba de comprensión lectora en castellano para todos los niños de segundo grado; las normas orientadas a ratificar los contratos de 2006, que contradicen las que priorizan la contratación de docentes que conozcan la lengua y cultura de los niños y niñas de las escuelas bilingües; la orientación de la capacitación 2007 para los especialistas de EIB de los órganos intermedios del sector educación y para los docentes, la norma que establece la nota 14 (sobre 20) para el ingreso a los ISP en un examen diseñado por funcionarios del MED y las nuevas disposiciones para la titulación, mencionadas en la primera parte de este texto, las cuales ponen vallas extremadamente altas, que ignoran las precarias circunstancias en las cuales los estudiantes han desarrollado su formación escolar. Cabe señalar que los jóvenes que participaron en el concurso de admisión de FORMABIAP del año 2007 quedaron muy por debajo del puntaje requerido por el MED, debido a las deficientes condiciones de la educación secundaria en sus regiones y comunidades.

Otro problema que FORMABIAP ha enfrentado de manera permanente se relaciona con la obtención de fondos para garantizar su funcionamiento. Finalmente, un obstáculo que recién se puso en evidencia en los últimos años se relaciona con el peso que ha tenido la tradición cultural hegemónica en el proceso de formación docente y en las propuestas desarrolladas para la educación primaria, aun cuando FORMABIAP ha sido una de las experiencias de EIB de la región que más peso le ha dado a la incorporación de conocimientos indígenas en la educación formal.

Los obstáculos antes mencionados se han afrontado de diferentes maneras. En la definición de la coejecución del programa fue gravitante la posición de apoyo de la institución Terra Nuova, con relación a la participación de AIDESEP. Los problemas financieros se han podido enfrentar gracias a la actitud comprometida y solidaria de varios organismos de cooperación internacional que han apoyado al programa a lo largo de los años. Además se ha diseñado una estrategia para bajar los costos de alimentación de los estudiantes a través del desarrollo de un conjunto de proyectos productivos en la Comunidad Educativa de Zungarococha. El apoyo del Programa Nacional de Apoyo Alimentario también ha sido fundamental en este sentido. Las evaluaciones externas realizadas por diferentes agencias de cooperación internacional han sido esenciales en la identificación de los problemas y la búsqueda de alternativas. También lo ha sido la actitud comprometida de los sabios indígenas y los docentes de FORMABIAP, quienes han desarrollado un proceso sistemático de reflexión crítica y de búsqueda de alternativas que permitan responder al ideal ético político de una interculturalidad crítica. En la relación con el MED se ha buscado el apoyo de las organizaciones indígenas de diversas organizaciones de la sociedad civil y del Estado (como por ejemplo la Defensoría del Pueblo, y el Gobierno Regional de Loreto) y de instancias internacionales como UNICEF y la OIT. Además se ha tratado de tener incidencia a través del uso de distintos medios de comunicación virtual como la RED EIB Sur. Sin embargo, hasta el momento no se ha logrado que el ministerio modifique sus posiciones y emita normas que garanticen la continuidad de la EIB.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

FORMABIAP tiene por delante un conjunto de retos en el complejo camino de consolidar su trabajo en la formación de docentes en EIB e incorporar a los pueblos indígenas amazónicos, sus culturas y sus lenguas en el sistema educativo nacional. Uno de ellos se relaciona con la construcción de currículos interculturales para la formación docente y los niveles educativos

para los cuales forma maestros. Sin embargo, en este proceso se tropieza con la dificultad de diseñar propuestas de EIB a través de la diversificación de currículos básicos con enfoques monoculturales. Otros temas fundamentales tienen que ver con la ubicación de sus egresados y con la expansión de la EIB en sus instituciones educativas y regiones. Hoy en día dicha expansión es un desafío particularmente grande debido a las nuevas condiciones para la contratación y nombramiento de los docentes exigidas por el MED, las cuales ignoran la diversidad cultural y lingüística del país y la necesidad de contar con maestros especializados en EIB. Otro tema no resuelto es la escasa presencia, o total ausencia en el caso de algunos pueblos, de alumnas mujeres en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe.

Además de enfrentarse a un contexto particularmente adverso para el desarrollo de la EIB, FORMABIAP además se encuentra con el agravante de ser una experiencia con 20 años de apoyo de la cooperación internacional, que necesita garantizar su autosostenimiento.

No obstante, frente a los obstáculos y desafíos planteados, FORMABIAP cuenta con un conjunto de oportunidades, entre las cuales se encuentran el apoyo de las organizaciones regionales y locales de AIDESEP, la existencia de un equipo de formadores indígenas y no indígenas especializados y comprometidos con la EIB y con una fuerte consciencia sobre la necesidad de diseñar alternativas educativas que partan de la existencia de diferentes formas de comprender la realidad, el conocimiento y el aprendizaje. Finalmente, y no por ellos menos importante, FORMABIAP cuenta con una creciente demanda a favor de la EIB de parte de las comunidades indígenas y con centenas de egresados que trabajan por su desarrollo en diferentes regiones del Perú.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

FORMABIAP ha desarrollado una propuesta educativa que, hasta hace pocos años, pretendía tener alcance en todos los pueblos indígenas amazónicos. Si bien ésta fue una opción políticamente estratégica, la experiencia ha demostrado que la gran heterogeneidad de situaciones en las que se encuentran los pueblos indígenas amazónicos —e incluso sectores de ellos— hace necesario impulsar el desarrollo de propuestas regionales y locales que surjan a partir de las necesidades y demandas específicas de los diferentes pueblos y comunidades.

Al igual que lo que ha sucedido en otros programas de EIB del país y la región, la propuesta de FORMABIAP estuvo inicialmente centrada en la incorporación de contenidos indígenas en los currículos escolares. La experiencia ha demostrado la necesidad de profundizar en el conocimiento de las categorías a través de las cuales se interpreta la realidad natural y social. Su identificación también puede ayudar a generar una mayor comprensión acerca de los desencuentros y conflictos culturales que están frustrando el desarrollo de aprendizajes en los diferentes niveles de la educación formal.

AIDESEP y FORMABIAP le han dado una gran importancia a la formación de docentes indígenas No obstante, en los últimos años han podido comprobar la importancia de desarrollar actividades que comprometan la participación de los diferentes actores sociales (dirigentes, autoridades, comuneros, jóvenes y niños y niñas) en los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular y en la producción de materiales, con el fin de fortalecer el desarrollo de la EIB y garantizar su continuidad.

La experiencia de FORMABIAP con alumnos de diferentes pueblos indígenas, con distintos niveles de relación con la sociedad nacional y con diferentes experiencias de educación escolar, pone en evidencia la necesidad de desarrollar una mayor comprensión sobre el entorno social y cultural en el cual se inserta la escuela, y de considerar este aspecto como un elemento

fundamental en la definición de los criterios de calidad con los cuales se evalúan los logros de los niños y de las niñas. Una mayor atención al contexto permitiría plantear metas realistas que pueden ser ampliadas progresivamente. Se ha podido comprobar que la sobre estimación de metas no hace sino generar niveles de frustración y desmotivación en los docentes y en los alumnos.

Recomendaciones

El fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, desde una perspectiva de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, no sólo le compete a los centros de formación magisterial en la especialidad de EIB o a los programas que desarrollan esta modalidad, sino que debe ser una tarea del sistema educativo en su conjunto. En este sentido, es necesario superar la actual condición marginal de la EIB desde las instancias más altas del MED pasando por las instancias regionales y locales del sector educación. Un paso importante sería ampliar su cobertura geográfica, que por el momento está focalizada en algunas escuelas del área rural, y extenderla hacia los niveles de inicial y secundaria, así como impulsar el uso de las lenguas originarias en la esfera pública y en los medios de comunicación en los niveles locales, regionales y nacionales. El trabajo con los municipios distritales podría ser una alternativa para impulsar la ampliación de la cobertura de la EBI a nivel local.

El desarrollo de un trabajo de construcción curricular que asuma el respeto y la valoración de la diversidad requiere buscar formas creativas de garantizar la "unidad en la diversidad" desde procesos que se construyan "desde abajo", es decir, desde las localidades y regiones. Sin embargo, el desarrollo de propuestas interculturales no puede limitarse a la introducción de los saberes y lenguas indígenas en currículos concebidos desde enfoques monoculturales. El ideal ético asociado a la interculturalidad obliga a repensar estos procesos desde una perspectiva que asegure la construcción curricular desde categorías y formas de pensar el mundo distintas a las de la tradición cultural hegemónica.

Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
(Perú)

María Cortez Mondragón (*)

En los últimos tiempos, la demanda de parte de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana para acceder a la educación superior es cada vez mayor; en ese sentido universidades como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), han ido creando oportunidades de ingreso de la población indígena al sistema universitario en programas que pueden ser o no específicos para miembros de estos pueblos.

Las experiencias que describiremos, corresponden al nivel de pregrado (estudios iniciales en la universidad) y al nivel de complementación que está restringido, especialmente, a docentes que concluyen estudios en un instituto pedagógico.

Experiencia nº 1: Nivel de formación de pregrado: "Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonía"

Datos descriptivos básicos

En la ciudad de Lima, sede central de la UNMSM, la Comisión Reorganizadora que en esos momentos dirigía la universidad, durante el gobierno de Alberto Fujimori, establece a fines de 1998, una modalidad de ingreso para "Aborígenes Amazónicos (MIIA), a través del cual la universidad abría sus puertas a todos los jóvenes de las comunidades indígenas amazónicas que quisieran postular bajo esta modalidad. Es decir, la universidad les daba una determinada cantidad de plazas por carrera y ellos se disputarían las mismas" (Tejada, 2005: 12).

En el Reglamento General de Admisión de 1999 se establece que para fomentar el desarrollo armónico de la Amazonia la UNMSM permitirá el ingreso directo a postulantes provenientes de poblaciones aborígenes del país para cubrir un porcentaje no superior al 2% de las vacantes (99,24) de c/u de las escuelas académico profesionales; ahora se menciona como la Modalidad Comunidades Nativas de la Amazonía. Los créditos son los mismos que para todos los estudiantes que ingresan a la universidad y la cantidad depende de la especialidad a la que acceden. Por ejemplo, para las especialidades de Medicina Humana: varían entre 308 créditos (Medicina); 234, (Obstetricia); 222, (Enfermería) 236, (Nutrición); en Letras, se establecen 200 créditos para Lingüística y otras especialidades. En casi todas las carreras se estudia 5 años, comprendiendo 10 semestres académicos; sólo en Medicina y en Derecho se estudia 6 años. Al término de estos estudios se obtiene el grado de bachiller automático y luego a través de un examen o de una tesis se obtiene la licenciatura o el título profesional.

Sólo en las especialidades de Antropología y Lingüística los estudiantes indígenas son convocados para llevar a cabo trabajos de investigación en comunidades; actividad que realizan, especialmente, durante sus vacaciones. En el caso de la carrera de Lingüística los estudiantes indígenas visitan, de preferencia, sus comunidades y realizan tareas de interacción entre la especialidad y las personas de la comunidad.

(*) Directora del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Perú. mariacortez5@gmail.com.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Los datos que se registran en la tabla que sigue (tabla nº 1) ofrecen información sobre los estudiantes indígenas que han accedido a esta convocatoria.

Tabla nº 1: Ingreso 1999 -2006

Año	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	TOTAL
Vacantes	118	123	28	15	22	21	17	24	**368**
Postulantes	133	85	31	51	64	68	33	54	419
Ingresantes	81	72	16	14	21	12	1	2	**249**

Fuente: elaboración propia basada en datos de la Oficina de Planificación de la UNMSM.

Tal como se puede ver en la tabla nº 1, el año 1999 en que se hace la primera convocatoria y en el año 2000 se considera un gran número de vacantes, de postulantes y de ingresantes. Sin embargo, en comparación con los años 1999 y 2000, a partir de 2001 se puede observar un gran descenso en cada uno de esos rubros.

Con relación al acceso a la universidad de los estudiantes indígenas; obsérvese como ejemplo el proceso de admisión que se viene implementando para el periodo 2008-II y se verá que la universidad ofrece en general durante su proceso de admisión 3,929 vacantes y de ellas sólo 33 son consignadas para los integrantes de los pueblos indígenas([1]); es decir que sólo el 1% de estas vacantes corresponden al ingreso por la modalidad descrita y que el 99% son vacantes para el resto de estudiantes.

La lengua "oficial" con la que se trabaja en la universidad es el castellano; sólo en carreras como las de Lingüística, Antropología, Historia, dada la naturaleza de sus estudios, se usa las lenguas indígenas en forma oral y escrita.

No hay docentes indígenas, son los mismos estudiantes los que muchas veces se desempeñan como "asesores lingüísticos" de acuerdo con la lengua con la que se trabaja en los cursos.

La convocatoria no tiene carácter de especial, pues los estudiantes se someten a la misma prueba de selección de los otros postulantes a la universidad, es decir, no es una prueba distinta ni diversificada. Entre los requisitos se prescribe que: "El postulante por esta modalidad deberá haber concluido sus estudios secundarios, provenir de una comunidad nativa de la Amazonía, registrada en el Padrón de Comunidades Nativas, y tener la presentación del Jefe de la comunidad o de una organización nativa reconocida legalmente, acreditando su membresía del pueblo indígena respectivo" (Art. 27 del Reglamento General de Admisión, UNMSM).

El postulante por la Modalidad Comunidades Nativas de la Amazonía que alcance una vacante, entrega asimismo como requisito "una carta de presentación del Jefe de la comunidad o de la organización indígena en la cual se especifique su membresía del pueblo indígena respectivo; una "carta de compromiso de retorno a la comunidad de origen; copia del informe de la Comisión Ad-Hoc sobre la entrevista personal; así como , "una copia del registro de su comunidad en el Padrón de comunidades Nativas" (Art. 67 del Reglamento General de Admisión, UNMSM).

La UNMSM está acreditada por la Ley y el Estatuto Universitario para evaluar y otorgar los respectivos Grados Académicos como Bachillerato, Maestría y Doctorado; asimismo, otorga por ella misma: títulos, diplomas y otras acreditaciones.

(1) Cuadro de vacantes. Admision 2008. www.unmsm.edu.pe.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orienta la experiencia

Los objetivos a nivel de la universidad nunca se establecieron con claridad, más allá de permitir el acceso de la población indígena al sistema universitario ya que fue una medida especialmente administrativa y cuya planificación no fue prevista.

Sin embargo, tanto la población indígena como los profesionales cercanos a ellos reconocieron que la medida era positiva pues, en opinión de algunos especialistas, esta permitía "el reconocimiento a la diversidad" y "la inclusión de la población indígena daría lugar a generar procesos más equitativos y a la construcción de nuevas ciudadanías ", "un desafío pedagógico".

Las organizaciones indígenas, por su parte ven favorecidos sus constantes pedidos de acceder, no solo al sistema universitario; sino, como lo afirman constantemente dirigentes y docentes indígenas: "a la universidad más importante y la mas antigua de América". Se produce, así una gran movilización de parte de los pueblos desde sus comunidades a fin de postular y obtener una vacante.

La medida, de una u otra manera, propicia la discusión acerca de la presencia de estas poblaciones en la universidad ocasionando la necesidad de proponer políticas en torno a ella. Existen igualmente controversias en cuanto al perfil real de los postulantes, pues no tenían una "preparación académica" que les permitiera acceder a las materias en sus especialidades (sobre todo lectura y escritura de textos en castellano). Por otro lado, su acceso no significó en ningún momento –al menos para los que dirigían la universidad- un cambio o ciertos reajustes en el sistema y muchas veces, de parte de las autoridades de las distintas facultades se puso énfasis en "la oportunidad que se da a la población indígena de acceder a la modernidad, al desarrollo".

Para los pueblos indígenas y sus organizaciones, el acceso a la educación superior a través de un ingreso a la UNMSM se enmarca en la lucha por acceder a nuevos espacios; el reconocimiento de la diversidad y las bases para iniciar procesos interculturales y con ellos la generación de nuevas ciudadanías. Asimismo, el contar con profesionales egresados de la universidad les permitirá enfrentar, en mejores condiciones, la lucha por sus derechos. La UNMSM, en opinión de los que están a favor de esta medida, afirma que esta modalidad inicia el proceso de inclusión antes negado y que propicia, para ellos, el ejercicio de una "verdadera democracia".

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La UNMSM es una universidad pública cuyo régimen de estudio se rige por la Ley universitaria nº 23733 y el Estatuto de la Universidad. Los estudiantes indígenas entran al sistema igual que los otros estudiantes. La modalidad de ingreso ha variado; al inicio los jóvenes indígenas postulaban entre ellos y su puntaje podía ser el mínimo o incluso cero; el ingreso se hacía sólo cubriendo vacantes propuestas –a través de los Consejos de Facultad- por la Escuela Académico Profesional elegida. En 2006 se estableció un puntaje mínimo que era de 60 puntos, implicando esto la competencia sólo entre ellos. Los estudiantes al inicio fueron exonerados de los pagos; sin embargo, en la actualidad, no gozan de dicho beneficio.

La universidad está dirigida por el Rector, lo acompañan en este nivel de la estructura, 2 Vicerrectores: el Vicerrector Académico y el Vicerrector Administrativo, que dirigen las diversas oficinas de la universidad. Su organización en el siguiente nivel es el sistema de

Facultades, las que están dirigidas por los Decanos(as). Dentro de las facultades están comprendidas las Escuelas Académico Profesionales, dirigidas por un Director y es en esta instancia donde están comprendidos los estudiantes que ingresan a las diferentes especialidades. Las autoridades son elegidas por voto directo.

No existe un financiamiento especial para esta modalidad pues la universidad la asume como parte de su proyecto institucional y no establece diferencias administrativas, ni académicas.

Breve historia de la experiencia

Tal como se menciona en los datos descriptivos, las organizaciones indígenas fueron las que manifestaron a las diversas autoridades políticas sus aspiraciones de ingresar a la UNMSM. Tuvo protagonismo la Asociación Interétnica de Desarrollo de la selva Peruana (AIDESEP) y, también, la Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Peruana (CONAP). Sin embargo, éstas no participan en su organización ni planificación.

Algunos indicadores de la modalidad, alcance y logros de la experiencia

Sobre la matrícula de los estudiantes indígenas, contamos con el registro de matrícula desde el año 2002([2]).

Tabla nº 2: Matrícula

Año	Nº de matriculados
2002	119
2003	136
2004	117
2005	103
2006	83
2007	71

Fuente: Datos de la Oficina de Planificación, UNMSM.

Los datos que se consignan corresponden a la matrícula de los estudiantes indígenas para acceder a las diversas carreras que ofrece la universidad. Debe anotarse que los estudiantes indígenas están dispersos en cada una de las especialidades que ofrece la universidad y que son Lingüística, Ciencias Sociales, Antropología, Turismo y Administración las carreras donde se ofrece mayor cantidad de vacantes y por lo tanto mayor ingreso y registro de matrícula. Es importante tener en cuenta que en el año 2007 sólo se matricularon 71 estudiantes indígenas en todas las carreras, pese a que el número de ingresantes hasta el 2006 fue de 249.

El registro de los matriculados hombres es de aproximadamente 57%, mientras que las mujeres forman parte no más allá del 45% y su edad fluctúa entre los 19 y 27 años. Un porcentaje menor de ingresantes (1999-2005) tiene entre 28 y 30 años; también se registran 2 ingresantes de 40 años.

(2) En el registro de la Oficina de Planificación sólo se consignan datos de matrícula desde este año. Hay que tener en cuenta que los alumnos se trasladaban (1999, 2000, 2001) de una carrera a otra luego de haber tenido sus primeras experiencias en ellas. La universidad les otorga las facilidades para que se trasladen de una escuela a otra, especialmente por problemas de rendimiento; por ejemplo los que accedieron a Medicina Humana tuvieron muchos problemas para su estancia en dicha facultad.

El número de egresados es muy limitado, tal como se puede observar en tabla que sigue:

Tabla nº 3: Egresados

Especialidad	Pueblo indígena	Nº de egresados
Lingüística	Shipibo	1
Educación	Awajun Shipibo	2
Administración	Cocama Ashaninka Awajun	2 1 1
Trabajo Social	Cocama	1
Contabilidad	Awajun	1
Antropología	Awajun	1

Fuente: Datos de 1999 a 2005, Oficina Técnica del Estudiante (OTE), UNMSM.

Las regiones a las que pertenecen los egresados son Ucayali, Condorcanqui y Selva central.

No hay docentes indígenas amazónicos que tengan acceso al ejercicio de la docencia en la universidad. La modalidad, así como la metodología de enseñanza – aprendizaje es la que se ofrece tradicionalmente en la educación superior. No se utilizan lenguas indígenas como instrumentos de enseñanza – aprendizaje. Los saberes indígenas son visibilizados en el desarrollo de investigaciones especialmente lingüísticas y de ciencias sociales. La presencia de los miembros de los pueblos indígenas en la UNMSM dio lugar a una mayor preocupación y fomento de las culturas y lenguas indígenas como proceso y materia de investigación. Asimismo, ha fomentado una relación más estrecha entre la academia y los actores (la sabiduría, la cosmovisión, las lenguas indígenas); dando lugar a mayores reflexiones en torno a las epistemologías indígenas y, por tanto, a una mayor preocupación por el desarrollo bibliográfico; se han fomentado las bibliotecas especializadas en torno al tema. Igualmente se dio lugar al desarrollo de proyectos, varios de ellos con el involucramiento de egresados, sobre todo de la Escuela de Lingüística con el apoyo del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA). En Antropología, a través del impulso de la maestría en Estudios Amazónicos, donde varios de los alumnos indígenas participan como colaboradores en los distintos proyectos de investigación y como estudiantes del postgrado, respectivamente.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Uno de los mayores obstáculos encontrados a nivel académico fue el sistema de estudio al que accedían; el manejo del castellano; lo que trajo como resultado un rendimiento “deficiente” de los participantes, lo que ocasionó muchas veces su deserción. Debe ponerse énfasis en que el mayor obstáculo encontrado es que la universidad no tuvo los instrumentos, ni académicos ni administrativos, para planificar y organizar una estructura y/o una diversificación de los estudios de acuerdo al perfil de estos postulantes (lengua, cultura, nivel de preparación para la especialidad a la cual accedía). Éste, por otro lado, es la muestra de cómo funciona el sistema educativo hegemónico en los niveles de formación básica (primaria y secundaria) para estos estudiantes, quienes especialmente provienen de comunidades nativas, rurales y bilingües, y a quienes no se les ofrece espacios interculturales que les permita hacer intercambios y fortalecerse unos y otros y entre sí, dando como resultado que los espacios y las

oportunidades para los estudiantes indígenas se fueran restringiendo, ocasionando en varios de ellos un sentimiento de incapacidad frente al reto que traían en el ingreso.

A pesar de ello, la universidad, en uno y otro tiempo, *desde su propia perspectiva* se preocupó por lo que pasaba con esta modalidad y con los estudiantes ingresantes. De esta manera, a través de la Oficina Técnica del Estudiantes, generó talleres donde invitó a los estudiantes para reflexionar sobre el asunto y establecer una suerte de diagnóstico sobre su situación (Tejada, 2005: 12), los resultados fueron preocupantes, pero aun no se encuentran salidas adecuadas para esta modalidad. Esto, a pesar de que en la actualidad también se generó un acuerdo con la Universidad de Saskatchewan de Canadá, la cual brindó apoyo a 9 estudiantes, a través de becas de estudio. Se consideró, también, una estancia previa a través de la PRE – San Marcos. Se sabe que la Universidad de Sakatchewan a través del proyecto "Pueblos indígenas y desarrollo sostenible" está promoviendo convenios con universidades y gobiernos regionales de manera tal que los estudiantes accedan a estos estudios en sus regiones y no tengan que llegar a Lima.

Por su lado, la organización indígena AIDESEP otorgó becas para 5 estudiantes mujeres, 2 de las cuales figuran como egresadas.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Las comunidades y sus organizaciones sienten que el sistema universitario aún no da respuesta a sus necesidades, pues todavía su estructura tanto académica como administrativa no genera modelos pedagógicos que incluyan su cosmovisión, sus lenguas y culturas como aspectos válidos en su formación e investigación en las disciplinas a las que acceden, poniendo las bases para un proceso intercultural.

A pesar de ello, la población indígena siente que la movilidad hacia la universidad es un reto en la formación de sus recursos humanos pues es necesaria esta formación para ganar espacios y tener mejores instrumentos para defender sus derechos; así como mayores oportunidades como ciudadanos peruanos.

Reflexiones sobre aprendizajes realizados

El acceso de los estudiantes indígenas permite darnos cuenta que la universidad como institución no tiene aún la capacidad de organizar un sistema que responda al perfil de un estudiante indígena teniendo en cuenta las necesidades de sus pueblos; lo que implica pensar en el desarrollo con identidad, con autoestima, partiendo del reconocimiento de que lo propio es válido y rompiendo con estereotipos que no hacen sino subestimar los conocimientos y la experticia con la que llega el estudiantes a la universidad.

Recomendaciones

Una experiencia como la descrita nos muestra que una propuesta educativa como la universitaria es una necesidad y una gran expectativa para la población indígena. Sin embargo, nos muestra también que existe la necesidad de repensar sus diseños curriculares, creando espacios de reflexión en torno a las nuevas epistemologías, teniendo en cuenta los aportes de las culturas indígenas, trabajando nuevos modelos de acción para el desarrollo de las diferentes disciplinas, a fin de formar profesionales que retornen y sirvan al desarrollo de sus pueblos y culturas y que además, no vean restringidas sus posibilidades de interacción con los otros.

Experiencia nº 2: Programas a nivel de Complementación Pedagógica – Programa de Bachillerato

La universidad, a pesar de las dificultades descritas en la experiencia anterior, ha seguido apostando por nuevas posibilidades, trazándose objetivos y espacios nuevos que quizás permitan mejorar los procesos en relación a la educación para la población indígena de la Amazonía peruana.

Datos descriptivos básicos

La Facultad de Educación de la UNMSM implementa, por primera vez en el Perú en el año 1984, un programa de Bachillerato para los maestros titulados en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) conducentes a obtener el grado académico de Bachiller en Educación.

El Bachillerato con Currículo Diversificado

Desde el año 2002, el Bachillerato en Educación se implementa para docentes indígenas, a través de un currículo diversificado en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), al cual acceden docentes egresados de institutos pedagógicos que imparten la especialidad de EIB.

Se otorga al egresado el grado de Bachiller en Educación. El Programa de Bachillerato en Educación con Currículo Diversificado en Educación Intercultural Bilingüe se organiza en función a cursos generales: Epistemología; Investigación Educacional I y II; Apreciación Artística, y cursos específicos y relacionados con la especialidad de EIB: Identidad Cultural e Interculturalidad; Lingüística Aplicada; Educación Intercultural Bilingüe; Pueblos Indígenas Amazónicos y Biodiversidad, distribuidos en dos semestres académicos (1 año) Cada uno de los cursos tiene un valor de 4 créditos, teniendo que concluir con la aprobación de 32 créditos.

El programa se desarrolla en 2 zonas geográficas: la Región de Ucayali (Pucallpa) y la Región Junín, Selva Central (Satipo). En la actualidad se está llevando a cabo en la sede de Satipo con 24 estudiantes; el número de docentes es de 8, de acuerdo con los cursos que se imparten.

El 100% de los participantes es indígena y las lenguas que se utilizan son: *shipibo, ashaninka-asheninka, yine, nomatiguenga, yanesha* y *kakinte*([3]).

Los requisitos para acceder al programa son: pertenecer a un pueblo indígena, ser titulado egresado de un Instituto Pedagógico que aplica programas en Educación Intercultural Bilingüe, poseer competencia oral y escrita en su lengua indígena([4]).

La experiencia está reconocida formalmente (Ley del Profesorado nº 24029 y nº 25121 y la Resolución Rectoral nº 107312); otorga el Grado de Bachiller en Educación.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

La gran mayoría de los maestros indígenas, andinos y amazónicos, entre otras causas por su condición netamente rural y en función a la lejanía, no han tenido acceso a los estudios universitarios y, por ello, se han formando en institutos superiores pedagógicos.

(3) Si hubiera alumnos awajun, también se utilizaran sus lenguas; especialmente en determinadas tareas académicas y de acuerdo con la temática de los cursos: por ejemplo en Lingüística Aplicada.

(4) Los maestros son bilingües.

El Programa de Bachillerato en Educación con Currículo Diversificado en Educación Intercultural Bilingüe tiene como objetivos fortalecer la identidad cultural y lingüística de los maestros y encontrar posibilidades más equitativas en espacios distintos a los de la escuela. Con este programa la UNMSM quiere aportar a la formación de docentes indígenas para que estén en condiciones de insertarse en estudios de maestría y doctorado que ya se vienen implementando en educación intercultural bilingüe, de tal manera que se cuente con recursos humanos que respondan a las necesidades. Por otro lado, el programa tiene como perspectiva procurar que la universidad reconozca la diversidad de sus estudiantes y que en un futuro muy próximo incorpore a sus sistemas de formación académica y profesional los conocimientos, saberes y valores de las culturas aborígenes del país, en el caso específico de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana, generando así procesos interculturales de doble vía. El diseño de los programas incluye una metodología participativa con las organizaciones indígenas y a partir de ellas con los miembros de las comunidades.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

El Bachillerato con Currículo Diversificado, tal como ya se ha mencionado, forma parte del Programa de Bachillerato que implementa la Facultad de Educación respaldada en la Resolución Rectoral (RR) nº 107312 (22 de julio de 1992), que aprueba el funcionamiento del Programa de Bachillerato para titulados en Institutos Superiores Pedagógicos. La creación como programa con diseño curricular diversificado dirigido a la población indígena se reglamenta con la Resolución Decanal (RD) nº 69-FE-2002 (29 de enero de 2002) y la Resolución Rectoral nº 01129-R-02 (20 de febrero de 2002).

Su implementación se establece a través de un acuerdo entre las organizaciones indígenas y la Facultad de Educación; su estructura considera la participación del Director(a) del Programa General del Bachillerato; un Coordinador Académico del programa y también un Coordinador local; que ahora es uno de nuestros egresados. Supervisan la experiencia, la universidad en coordinación con las organizaciones indígenas.

Breve historia de la experiencia

La región de Ucayali, donde se encuentra Pucallpa, alberga a 12 pueblos indígenas; es la zona más representativa en cuanto a presencia de maestros bilingües, pues fue en Yarinacocha, uno de sus distritos de Pucallpa con gran afluencia indígena, donde el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) inicia su labor de “formación de maestros indígenas”, que luego fue “transferida” al actual Instituto Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha (ISPPBY), institución que acredita en la actualidad en la modalidad de Educación bilingüe.

Por otro lado, la ciudad de Iquitos en la región de Loreto es la sede del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) cuya contraparte del Instituto Pedagógico de Loreto es la AIDESEP, una de las organizaciones indígenas más representativas de la Amazonía.

En ese contexto en la ciudad de Pucallpa (y en otras regiones del Perú) se venía implementando el Bachillerato en Educación. Sin embargo, las restricciones para el ingreso de los docentes indígenas eran muchas. Ellos habían egresado de institutos con la especialidad en EIB. Los exámenes estaban especialmente dirigidos a maestros de zonas urbanas y monolingües, contrarias a propuestas como las de FORMABIAP([5]) que ya contaba con un gran nu-

mero de egresados. Por otro lado, las universidades y sus facultades de educación no tenían como prioridad formar maestros indígenas y establecer programas como los de EIB([6]).

La Organización Regional AIDESEP Ucayali (ORAU), por otro lado, se compromete a acompañar la tarea de elaborar en forma participativa esta propuesta. La misma que es puesta a consideración de la Facultad de Educación y de su Consejo de Facultad, siendo aprobada mediante la Resolución Rectoral antes mencionada.

La implementación del programa en Pucallpa fue la base para que la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de Selva Central (ARPI-SC), también base de la organización AIDESEP, solicite que el Bachillerato se implemente en la zona de Satipo y que atienda a docentes ashaninka–asheninka, nomatsiguenga y kakinte. Apoyaron y apoyan la propuesta de organizaciones no gubernamentales (ONG) como: El Programa FORTE-PE de la Unión Europea, el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), la Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO) y la Fundación del Valle (España).

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Tabla nº 4: Matrícula

Zona	Año	Total de ingresantes	Pueblo indígena	Hombres	Mujeres	Egresados
Pucallpa	2002	29	Shipibo (21) Ashaninka /asheninka (5) Awajun (2) Yine (1)	23	6	25
	2005	43	Shipibo	23	20	35
Satipo	2006	29	Nomatsiguenga (1) Ashaninka (28)	18	11	18
	2007	24	Nomatsiguenga (1) Ashaninka (22) Yanesha (1)	14	10	En proceso

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Actas del Programa Bachillerato Diversificado, Facultad de Educación y Registro de la Coordinación Local, UNMSM.

Considerando las sedes de Pucallpa y de Satipo ingresaron al programa 125 estudiantes y se estima que egresaron 102. Todos los maestros estudiantes del programa son indígenas.

El programa es autofinanciado, los alumnos pagan una cuota mensual por los estudios. El número de docentes se da de acuerdo con los cursos que se dictan. Las clases son dictadas por los docentes de la universidad especialistas en las lenguas y culturas de los participantes. La modalidad es semipresencial. El alumno tiene un texto instructivo que recibe con anticipación y luego recibe clases presenciales por cada curso donde se llevan a cabo intercambios con base en esos textos y luego sobre lo que desarrolla el profesor en la clase. Debido a que son maestros de aula, la mayoría de sus actividades prácticas la llevan a cabo como parte de su labor docente y en la comunidad en la que trabajan. El uso de lenguas indígenas depende de la materia que estudia, se promueve el uso de la lengua indígena y esto depende de la procedencia del/la alumno/a. Las lenguas se utilizan especialmente en la presentación

(5) Programa pionero en formación de maestros en EIB.
(6) Existen experiencias, pero no contienen cambios relevantes desde las expectativas de los pueblos indígenas.

de los trabajos y también durante sus prácticas en la escuela. Los contenidos, especialmente de los cursos que se han incluido como "diversificados", forman parte de la cosmovisión, la diversidad biológica, la historia de los pueblos indígenas; las tareas que desarrollan giran, asimismo, en torno a sus saberes tradicionales.

Si bien la mayoría de los estudiantes trabaja como maestro en una escuela bilingüe de una u otra comunidad, gran porcentaje de los cursantes de este programa se desempeña como especialistas en EIB dentro de las Unidades de Gestión Educativa (UGEL), caso de una maestra ashaninka que es especialista en la UGEL de Satipo, y otra en Pucallpa; un maestro ashaninka es especialista de la UGEL de Atalaya([7]); como coordinador de algún proyecto en EIB (caso de nuestro coordinador en Satipo); en el Proyecto de EIB para la Amazonía (EIBAMAZ), el coordinador del componente de materiales es un egresado del programa y es del pueblo shipibo; el director del Instituto Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha (ISPPBY), del pueblo shipibo; también se desempeñan como asesores en el área de Educación, docentes de la Universidad de la Amazonía (UNIA), del ISPPBY, en otras. Varios egresados del pueblo *shipibo* y *ashaninka* se desempeñan como docentes o monitores de programas de capacitación en EIB.

El programa ve muchas de sus aspiraciones cumplidas a través de sus egresados pues uno de los objetivos fue el de generar mayores oportunidades para el ejercicio profesional con identidad y con deseos de propiciar procesos interculturales y ejercicios ciudadanos justos.

La evaluación la lleva a cabo la universidad en coparticipación con las organizaciones indígenas y las instituciones aliadas que trabajan en la zona con este tipo de proyectos.

Los docentes participantes promueven la implementación de sus bibliotecas locales, regionales y comunales; los participantes producen materiales y/o propuestas y alguna de ellas está siendo evaluada para su publicación; asimismo el programa promueve investigaciones en torno a los temas desarrollados en los cursos. El programa ha generado procesos de desarrollo e interacción de los participantes y de programas de revaloración de lenguas y culturas.

Obstáculos encontrados

Los obstáculos que se presentan en el programa se pueden resumir en tres aspectos, especialmente:

a) *La lejanía y diversidad de espacios en que viven y/o trabajan* los maestros participantes en el programa. Viven en comunidades lejanas y de difícil acceso de movilidad; por estas razones muchas veces no puede hacer la fase presencial, lo que ocasiona la desaprobación de los cursos y/o la deserción de los mismos.
b) *La estructura administrativa de la universidad*, como se sabe uno de los principales objetivos es la acreditación de los docentes con miras a su profesionalización y acceso en mejores condiciones a las nueva oportunidades docentes. Sin embargo, a pesar de que el programa se desarrolla en forma descentralizada, los trámites administrativos se hacen en Lima, elevando costos y muchas dificultades en los trámites, ocasionando muchas demoras; por ese motivo sólo un porcentaje mínimo ha obtenido su grado (6 maestros, la mayoría está en trámite).
c) *Aspectos económicos*: los docentes indígenas están en el sistema de la EIB y ésta se implementa especialmente en zonas rurales, los magros sueldos que reciben no les permite

(7) Distrito de Ucayali con gran afluencia indígena ashaninka y yine.

hacer el desplazamiento con facilidad pues los costos son elevados. Su permanencia en la ciudad de Pucallpa o Satipo es esporádica y muy dificultosa ya que el medio que generalmente utilizan es el fluvial. Tal como puede verse, en la tabla de matrícula; en Pucallpa, por ejemplo, el programa no se desarrolla en forma continua; pues debido a los obstáculos encontrados se ha tratado de reajustar los tiempos; igualmente se hace en el dictado de los cursos, los que se ofrecen, especialmente, en los tiempos de vacaciones de los maestros o en etapas en que ellos pueden desplazarse a la zona donde se lleva a cabo la experiencia. Por otro lado, los costos de movilización de los docentes de la universidad para el dictado de los curso es también elevado; ello para abrir un semestre debe haber un mínimo de participantes (de 20 a 30), dependiendo de la zona.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

a) Existe la necesidad de agilizar los procesos administrativos para conseguir procesos de graduación más eficientes de tal manera que los participantes tengan su acreditación y puedan ellos mismos ir asumiendo el programa.
b) Existe aún una falta de apoyo logístico y administrativo al programa, pues todavía no se percibe una identificación con las aspiraciones de esta población y de los objetivos por los cuales accede.
c) Falta encontrar maneras de solucionar los problemas económicos que aquejan a este sector de maestros, pues ellos a pesar de esta carencia, han logrado permanecer en el programa; aun cuando representan un costo para ellos ya que el sistema administrativo no contempla especificidades, ni diferencias.

Reflexiones

A pesar de lo anteriormente descrito, los docentes indígenas encuentran que estos estudios son una gran oportunidad para obtener la acreditación académica que les permitirá tener mejores oportunidades para ejercer su tarea pedagógica y, en mejores condiciones, su responsabilidad como docentes de la EIB para sus pueblos. La asunción de programas como éste constituye el reto de crear un sistema intercultural que responda a estas necesidades.

Recomendaciones

Uno de los problemas más evidentes es la sostenibilidad de los programas, dado que si la propuesta es descentralizar, es decir, acercarnos más a los actores desde las diferentes perspectivas (geográficas, académicas, participativas, otras) se hacen más visibles los mayores esfuerzos que hay que desplegar y los costos que esto supone. Los pueblos indígenas forman parte del sector más deprimido de nuestros países, deberán buscarse formas de lograr apoyarlos y asegurar el éxito de estos programas, pero también deberán buscarse formas de hacer la transferencia de los mismos.

Existe un claro divorcio entre los diversos niveles educativos. El rol que juega el sistema universitario en esta articulación es muy importante pues es desde allí donde las diversas disciplinas ofrecen programas de formación, de investigación, de adopción de marcos teóricos. Por ello es imprescindible que desde los mismos actores se generen propuestas de cambios, demostrando las necesidades de contar con nuevos marcos que tomen en cuenta la diversidad. De otra manera no se podrá hablar de respeto, equidad, diálogo; pues aún en la academia se privilegia una sola manera de pensar las cosas.

Referencias bibliográficas

Tejada, Luis (ed.) (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: Oficina Técnica del Estudiante, UNMSM.

Venezuela

Universidad Indígena de Venezuela

Esteban Emilio Mosonyi (*)

Datos descriptivos básicos

La universidad comienza sus actividades en el año 2001 bajo la denominación de "Escuela Universitaria Indígena de Lenguas". Sin embargo, es en el año 2004 cuando se registra legalmente con el título de Universidad Indígena de Venezuela (UIV). Está ubicada en el eje carretero Ciudad Bolívar-Caicara del Orinoco, específicamente en el kilómetro nº 800, Municipio Sucre, Caño Tauca, Estado Bolívar, Venezuela. Originalmente nace como una iniciativa no gubernamental de la Fundación Causa Amerindia Kiwxi (CAK), destinada a la capacitación de jóvenes indígenas en materia de producción y edición de textos educativos bilingües en distintas lenguas indígenas-español. Causa Amerindia fue creada en 1991 por la Compañía de Jesús, Provincia Venezuela, con el nombre de Secretariado Causa Amerindia. Más tarde, en 1996, este secretariado se transformó en fundación con autonomía y personalidad jurídica propia. En el presente la Universidad Indígena constituye un centro de enseñanza independiente cuya finalidad es la formación de educadores y líderes indígenas, quienes, junto con las comunidades a las cuales pertenecen, participarán activamente en la revitalización de su identidad cultural y lingüística. Todo ello enmarcado en procesos de organización política que viabilicen el desarrollo de proyectos de carácter productivo y social.

Actualmente cuenta con un cuerpo docente de 12 profesionales, todos con gran mística de trabajo y en calidad de colaboradores, quienes ejercen su labor bajo la modalidad de profesores temporales. Algunos de ellos provienen de varias instituciones del país como la Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Católica Andrés Bello-núcleo Guayana (UCAB), la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC). Otros son miembros de la Fundación Causa Amerindia Kiwxi (CAK). Afortunadamente, también se cuenta con la asistencia de personal adscrito a la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) y con el apoyo permanente de la Universidad Católica Andrés Bello-núcleo Caracas (UCAB). Por razones casi obvias al comienzo de las actividades los docentes fueron todos criollos. Con el tiempo esta situación fue cambiando y en el presente la participación de profesores y autoridades indígenas es cada vez mayor. En efecto, en la actualidad los ocho (8) alumnos en situación de tesistas y el cuerpo rectoral intervienen directamente bajo la figura de auxiliares docentes. Además, han sido consultados como asesores en el área de lenguas indígenas los expertos Gonzalo Tosantos, Alexander Mansutti, Jorge Díaz Pozo y Esteban Emilio Mosonyi. La matrícula de cursantes para febrero de 2008 alcanza los 120 estudiantes, todos ellos provenientes de ocho pueblos indígenas distintos (eñepá, kariña, kuiva, pemón, piaroa, pumé, sanemá y yekuana). Asimismo, los sabios, chamanes y ancianos de las etnias a las cuales pertenecen los alumnos –quienes son los encargados de asesorarlos– cuentan con un espacio dentro de la institución. Respecto del programa de estudio, aunque es impartido en español, todos los trabajos exigidos por la universidad deben ser presentados en el idioma indígena de la etnia respectiva del estudiante.

(*) Profesor Titular, Universidad Central de Venezuela y Asesor de la Dirección de Educación Indígena del Ministerio de Educación de Venezuela. e-emosonyi@hotmail.com.

En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Mecanismo de ingreso y forma de funcionamiento de la Universidad Indígena de Venezuela

Etapa I. Selección de los aspirantes a ingresar a la universidad

Primeramente se establece un vínculo entre la universidad y las comunidades, siendo éstas últimas las que eligen de su propio seno a los futuros aspirantes. Más adelante, el pueblo reunido escogerá a los tutores de los jóvenes seleccionados. Entre los requisitos que se les exige se cuentan:

- Edad mínima de 18 años.
- Conocimiento del idioma materno, incluyendo su dominio oral y escrito.
- Sentirse identificado con su cultura.

La incorporación se lleva a cabo de forma paulatina, con la finalidad de facilitar el proceso de adaptación a la dinámica de funcionamiento de la universidad. El inicio comprende una etapa de tres semanas en la cual el estudiante debe redactar una biografía personal y ejercitarse en actividades educativas con los correspondientes tutores.

Los documentos necesarios para formalizar la inscripción son los siguientes:

- Partida de nacimiento
- Cédula de identidad
- Constancia de estudio
- Certificación emitida por las autoridades de la comunidad a la cual pertenece el indígena.

Con estos documentos se elabora una ficha personal de cada alumno.

La fase de nivelación comprende dos cursos: el introductorio y el preparatorio. En el introductorio participan aquellos jóvenes que no tienen suficiente dominio oral y escrito del español. Aquí, dependiendo del desempeño del aspirante, al cabo de uno o dos semestres será promovido al curso preparatorio. En el preparatorio se ubican a los estudiantes que todavía no son competentes para ser alumnos regulares, debido básicamente, a una formación académica deficiente.

Etapa II. Sistema organizativo del currículo

Esta etapa consta de dos niveles. El primer nivel abarca cuatro semestres con una carga horaria de 1.440 horas cada uno. Todos estos semestres consisten en cuatro meses de clases presenciales y dos meses continuos de trabajo de campo en la comunidad respectiva. De la actividad de campo se elabora un informe que servirá de instrumento evaluativo del referido semestre.

Para promover al segundo nivel es necesario celebrar un Consejo de Profesores, quienes son en última instancia los que determinan si el alumno cuenta con los créditos exigidos. Diariamente se llevan a cabo encuentros de planificación, reflexión y discusión en las comunidades con el objetivo de definir los parámetros que permitan evaluar aspectos tales como: identidad, responsabilidad, convivencia, solidaridad, creatividad, entre otros.

El segundo nivel también comprende cuatro semestres, en cada uno de los cuales se repite el mismo esquema organizativo de cuatro meses presenciales y dos meses de trabajo práctico. La diferencia con el nivel anterior reside en que a partir del 7mo semestre se deben diseñar proyectos que puedan ser desarrollados tanto dentro de la institución como en las comunidades, además de elaborar un texto de lectura bilingüe español-idioma indígena sobre temas de interés para los pueblos, entre los cuales se incluye información sobre ritos y ceremonias propias.

Etapa III. Elaboración de un trabajo final

Este período abarca la preparación del trabajo final. Se recomienda que el mismo no se extienda más de un año. Aun cuando en este lapso de tiempo no es obligatoria la actividad académica presencial, se recomienda al futuro egresado establecer frecuentes contactos con sus profesores y tutores a la vez que participar en las actividades universitarias, en calidad de docente. El carácter del trabajo debe ser de investigación aplicada en los distintos ámbitos relativos a la cultura indígena, a saber: cosmovisión, espiritualidad, etnohistoria, educación propia, entre otros, sin excluir aquellas áreas del mundo no indígena que puedan servir para proyectos de etnodesarrollo, tales como la agroecología y la organización comunitaria. Entre los campos sugeridos se mencionan la etnobotánica, la etnomedicina, la antropolingüística, la agricultura, el arte indígena, el derecho indígena, y algunos más.

Se divide formalmente en dos niveles, constituidos cada uno por un semestre. El primer nivel consiste en cuatro meses de investigación dentro de la comunidad y dos meses de actividad tutorial. El segundo nivel implica cuatro meses de investigación científico-tecnológica y dos meses de consulta con el tutor, además de la redacción definitiva del trabajo.

En la práctica este ciclo se desarrolla en dos fases. La 1ra fase –como ya se mencionó– comprende dos semestres y puede tener carácter presencial convenido con la universidad. Tiene como propósito continuar y complementar los estudios de especialización. En el primer semestre, los profesores asesorarán a los alumnos respecto de la línea de investigación escogida por éstos en la etapa previa, centrándose en el desarrollo de los diversos aspectos del tema propuesto. Los profesores podrán impartir una o dos clases de dos o tres semanas de duración para orientar al estudiante sobre el ámbito que más le interesa trabajar. Cada curso puede ir acompañado de presentaciones o informes individuales sobre el contenido del mismo. En el segundo semestre se seleccionan uno o dos temas de la especialización, para posteriormente elaborar el trabajo final de licenciatura. La enseñanza es considerada desde una perspectiva global que abarca todas las competencias y los conocimientos adquiridos anteriormente, a través de su sistematización y aplicación práctica. Por ejemplo, el estudiante que haya escogido como temática la etnobotánica asistirá durante el primer semestre a diferentes cursos relacionados con esa materia, y en el segundo semestre, definirá los aspectos puntuales de la etnobotánica que desarrollará en su tesis.

La 2da fase no tiene una duración preestablecida. Comprende la redacción y conclusión definitiva del trabajo de licenciatura. Las exigencias básicas en este lapso se refieren a la orientación de la tesis, es decir, la misma debe tener una proyección tanto en lo concerniente a los problemas globales como a la resolución de problemas de carácter más local. La idea es no descuidar la situación social general y el contexto específico en los cuales están inmersos los pueblos indígenas.

Etapa IV. Consolidación de los nuevos educadores indígenas

Una vez terminado el documento, el estudiante contactará a la etnia respectiva para que esta determine en que comunidad deberá exponerlo oralmente. Cumplido ese requisito, los sabios, chamanes y ancianos –y cualquier otra autoridad representativa– le expedirán una certificación que lo reconoce como educador indígena en la mención correspondiente. Vale resaltar que la modalidad de celebración de ese acto responderá siempre a formas culturales propias, escogidas por el pueblo indígena.

Los egresados de la UIV serán los responsables de promover cambios y proponer iniciativas de realización colectiva en sus pueblos. Los conocimientos adquiridos en el proceso de formación les servirán de base para formular proyectos, junto con la población, quien será la

encargada de materializar la propuesta. Cada proyecto tendrá entre sus finalidades alcanzar una verdadera autonomía económica sustentable que se traduzca en el mejoramiento de la calidad de vida.

A pesar de que la experiencia no está formalmente avalada por el Estado venezolano, el reconocimiento y legitimación por parte de los pueblos participantes es siempre creciente, a tal punto que empresas como la Corporación Venezolana de Guayana (CVG) y la Gobernación del estado Bolívar han financiado en más de una ocasión el funcionamiento de la universidad y la construcción de módulos para aulas. A esto se suma, como ya se dijo, el apoyo constante de –carácter material, moral y didáctico– de la UCAB, regentada por la Orden Jesuita.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

a) *De la educación para indígenas a la educación indígena*. Tomando en cuenta que el servicio de educación que ofrece la totalidad de las instituciones es de carácter no indígena y –por lo tanto– constituye un sistema aculturante, esta universidad busca potenciar el conocimiento indígena y convertirse en una alternativa real en la creación de condiciones de igualdad entre los pueblos aborígenes y el resto de la sociedad nacional, a través de la promoción de relaciones auténticamente interculturales.

b) *De la producción y registro permanente del conocimiento indígena*. Considerando que las culturas indias son poseedoras de una riqueza histórica y cultural que puede servir de ejemplo para la preservación y cuido de la vida sobre el planeta, esta institución se plantea la generación de espacios adecuados para la revitalización cultural de los pueblos indígenas, por medio del estudio, registro y sistematización de sus sabidurías y conocimientos ancestrales y aun los más recientes, la concientización sobre sus circunstancias históricas y la valoración de sus elementos constitutivos.

c) *De la pedagogía indígena*. El proceso de enseñanza-aprendizaje en esta universidad es esencialmente vivencial, es decir, está en contacto estrecho con las comunidades y la naturaleza. El propósito fundamental es formar licenciados en Educación con una sólida identidad étnica y cultural, conscientes de sus deberes pero también de sus derechos, con capacidad de comprender y actuar en su entorno y fuera de él, con el fin de dar respuestas efectivas a las necesidades más sentidas de sus pueblos.

Las metas principales de la institución están estrechamente relacionadas con la necesidad de buscar, recrear y apoyar los procesos autogestionarios para el fortalecimiento de las culturas originarias. En tal sentido, se hace énfasis sobre tres ejes de acción, a saber: a) *El eje de concientización* que comprende la realización de cursos y talleres específicos sobre legislación y derecho en materia indígena. b) *El eje de producción* que implica la creación de experiencias demostrativas en el área de cultivos y cría en suelos y climas tropicales, de forma que las mismas puedan ser aplicadas en el seno de las comunidades, tales como la piscicultura, la avicultura –por ejemplo con el pato real autóctono de la Amazonía–, cría de cuyes, conejos y otros pequeños mamíferos, agricultura orgánica, fruticultura y silvicultura, apicultura y paicultura, viveros, entre otros. c) *El eje cultural*, con el cual se inició la creación de un espacio para la elaboración de textos educativos bilingües en idioma indígena y español reviste un especial significado, ya que promueve la participación activa de los indígenas en los procesos pedagógicos, conforme al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

Partiendo de lo expuesto en el artículo 121 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en el que se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, se asume que la legislación nacional permite el quehacer organizativo de las culturas aborígenes. Dentro de este marco de ideas nace la Universidad Indígena de Venezuela como un ambiente de reflexión, producción de conocimiento y diálogo intercultural.

La máxima autoridad de la UIV descansa en el Consejo Rector. Dicho Consejo está integrado por un Presidente y la Vicepresidencia, ambas constituidas por indígenas. La única restricción contemplada aquí es que el pueblo al cual pertenece el Presidente no tenga representantes en el comité de la Vicepresidencia. Esta última está conformada por dos representantes indígenas de cada pueblo participante, además de seis aliados de la Fundación Causa Amerindia Kiwxi, entre quienes se nombra un Secretario. La selección de los miembros del Consejo Rector se efectúa de común acuerdo con las organizaciones indígenas.

El Consejo Rector nombra por mayoría simple a un Comité Ejecutivo que se encargará del funcionamiento de la Universidad. Dicho comité está compuesto por una Coordinación General, una Dirección Administrativa, una Dirección de Asuntos Académicos y una Dirección de Relaciones Interinstitucionales.

La universidad funciona por autogestión a través de la venta de los rubros producidos con la práctica de cultivos y cría de animales. Sin embargo, se ha recibido –en más de una ocasión– la colaboración puntual de la Gobernación del estado Bolívar y la Corporación Venezolana de Guayana (CVG). Es importante decir aquí que algunos alumnos yekuana costean sus estudios con una ayuda monetaria proporcionada por la Gobernación del estado Amazonas. El resto de los estudiantes se autofinancian.

Breve historia de la experiencia

Estimamos pertinente concentrar esta historia en un resumen de lo acontecido durante el primer año fundacional, pues esto configura una sola dinámica que prosigue hasta hoy, sin alteraciones esenciales.

En el año 1999 se plantea la necesidad de crear un método adecuado para elaborar los textos que se requerían en la actividad escolar de los pueblos indígenas, como lo manda el Decreto nº 283 (1979). Veíamos que las acciones que se han emprendido durante estos 21 años posteriores a su publicación no han tenido resultados satisfactorios. En la mayoría de los centros educativos indígenas del país se enseña exclusivamente con literatura en español por falta de textos en lengua autóctona. Los pueblos indígenas debidamente organizados no han afrontado esta dificultad. El Primer Congreso Indio de Venezuela, celebrado en el año 1989, denunció la situación pero tampoco la enfrentó de una manera eficaz. Esta propuesta se plantea de modo que se incorporen los pueblos indígenas de una manera sistemática a la tarea de editar los libros educativos en cada uno de los idiomas pendientes. El 21 de julio del año 2000 se elaboró un documento de trabajo, con el fin de capacitar a los indígenas en el arte de redactar los textos en sus propios idiomas. En el año 1999, *grosso modo*, se desarrolló el siguiente proceso:

- Enero: se incorpora en el programa de Causa Amerindia Kiwxi la edición de textos educativos, con la participación protagónica de los pueblos indígenas en el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. La decisión fue tomada después de un encuentro internacional

de jesuitas que trabajan con indígenas de las tierras bajas del Trópico Húmedo, que tuvo lugar del 07 al 11 de diciembre del año 1999. Se plantea al arquitecto Alfredo Ayala Corao elaborar un plan rector arquitectónico para Tauca que incluyera los tres campos de acción específica de Causa Amerindia Kiwxi: áreas para la concientización, áreas demostrativas de producción indígena en el trópico caliente y el área cultural que entraña la edición de textos y la futura Universidad Indígena.

- Febrero: siguen las gestiones pendientes con la fundación alemana Misereor, para conseguir parte del financiamiento necesario y adquirir los equipos para la edición de textos en una fase inicial de modestas proporciones.
- Marzo: se transmite una comunicación a los pueblos *eñepá, piaroa, pumé* y *yekuana*, para que elijan cuatro jóvenes que tengan más de 18 años, como integrantes y actores en la edición de los textos que se requieren para implementar el Decreto Nº 283.
- Abril: se plantea a la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) el proyecto educativo de edición de textos. Se tiene un encuentro de misioneros que trabajan con el pueblo *eñepá*, en el que se plantea el programa de edición de textos con dicho pueblo, lo que se aprueba unánimemente. El Padre Gonzalo Tosantos se ofrece como asesor en el área lingüística del *eñepá*. Se le recomienda al Padre Gonzalo seguir en relación con Causa Amerindia Kiwxi. Monseñor Medardo Luzardo, a nombre de la Arquidiócesis, apoya el programa de edición de textos y ofrece su aval a Misereor.
- Mayo: la situación electoral del país implica una actividad política muy intensa que afecta la convocatoria de Causa Amerindia Kiwxi. No obstante, se dirige una carta a los cuatro pueblos indígenas instándolos a elegir a los más aptos para ser alumnos del Centro.
- Junio: se hace una reflexión conjunta en Causa Amerindia Kiwxi, observándose que el programa de formación de los jóvenes indígenas implica en sí un programa de profesionalización desde la cultura indígena respectiva. Entendemos que ello puede estructurarse en el marco de un instituto universitario indígena, en donde los propios indígenas deberán ser los protagonistas de la acción. Se hace un diseño para insertar en un ámbito más amplio la escuela de formación y la edición de textos.
- Julio: el arquitecto Alfredo Ayala Corao y el fotógrafo Emilio Guzmán Hernández sobrevuelan la zona del Tauca y hacen tomas para el levantamiento topográfico. El mismo arquitecto se ofrece para iniciar los trabajos.
- Agosto: se envían voluntarios a las distintas comunidades para dar una mejor información sobre el plan que se estructura, invitándolas a participar de una manera más real y activa. Se les pide recolectar materiales escritos en sus respectivos idiomas que sirvan de base informativa a la vez que constituyan un aporte a la biblioteca de lenguas indígenas, a fin de facilitar las consultas de índole lingüística. Se inicia la adecuación de los locales y se hacen los contactos para la construcción de un pozo profundo. Se prevé inicialmente una residencia para 16 jóvenes, una sala de reproducción, una biblioteca de trabajo y una sala de reuniones.
- Septiembre: se construye la biblioteca general, se instalan las restantes áreas y el servicio de suministro de agua.
- Octubre: se define el personal que habrá de atender el Centro, con su respectivo presupuesto, procurando que los mismos pueblos indígenas participen en el proceso requerido para su mantenimiento.
- Noviembre: llegan los estudiantes indígenas para incorporarse a la tarea educativa, cuya acción práctica será –entre otras– elaborar los textos indígenas que han sido definidos en consulta con las comunidades. Se realiza la planificación para el año escolar 2000–2001.
- Diciembre: se avanzó en las construcciones específicas necesarias con el aporte de los

estudiantes, sobre el terreno cuya extensión aproximada abarca una hectárea. Cada pueblo tendrá allí su terreno específico para las edificaciones y la realización de diversas experiencias de producción y aprendizaje.

Algunos indicadores de modalidad, alcances y logros de la experiencia

El cien por ciento (100%) de los estudiantes cursantes son de origen indígena provenientes de los estados Amazonas, Apure, Bolívar, Delta Amacuro y Monagas. En cuanto a los egresados, hasta ahora son solamente tres, un warao, un yekuana y un pumé, quienes trabajan en sus respectivas comunidades. Actualmente hay ocho alumnos en situación de tesistas. Las autoridades y aliados de la UIV reconocen que ésta ha sido una de las fallas de la institución, explicable por múltiples razones aunque no excusable a mediano y largo plazo. Entre los problemas figuran la propia novedad y originalidad de la experiencia, lo mínimo del financiamiento hasta ahora difícil de subsanar, la serie de cambios y ajustes que la dinámica de esta importante propuesta ha traído consigo. También habría que mencionar el carácter novedoso que reviste para los cursantes indígenas la enseñanza superior como tal, con sus variadas exigencias a veces demasiado formalizadas. En todo caso se espera y se presume que dentro de uno a dos años tal situación cambiará rotundamente.

El contenido temático está compuesto por las siguientes asignaturas:

a) *Derecho indígena*. El educando identificará sus derechos y sistemas normativos internos a través de un proceso de concientización. Estudiará el derecho indígena en el contexto del Estado venezolano e internacional, conocerá y creará los principales instrumentos para su promoción y defensa.
b) *Historia indígena*. Los alumnos recaudarán información referente a la historia de su propia etnia, haciendo uso de fuentes documentales e historiográficas legitimas. Realizarán análisis históricos que les posibiliten comprender y superar sus circunstancias actuales.
c) *Economía indígena propia*. Exige la recopilación y descripción de prácticas económicas ancestrales y los principios bajo los cuales se fundamentan. Con énfasis en dichas prácticas –junto a los conocimientos de la cultura occidental y criolla actuales– diseñarán y aplicarán modelos económicos de carácter sustentable tanto en lo ambiental como en lo social.
d) *Idiomas*. El bilingüismo constituye el instrumento fundamental de las relaciones verdaderamente interculturales; por lo tanto, se aspira a que el estudiante adquiera, desarrolle y potencie sus destrezas comunicativas en idioma indígena y en español.
e) *Arte indígena*. Implica el registro y la puesta en escena de las distintas expresiones artísticas de las comunidades; es decir, literatura oral, cerámica, pintura, arquitectura, música, danzas, deportes y juegos, entre otros.
f) *Etnografía*. El educando estará capacitado para realizar descripciones minuciosas de los diferentes pueblos que le ayuden a distinguir y comprender su especificidad socio-cultural y la naturaleza pluriétnica y pluricultural de la sociedad venezolana y del mismo mundo indígena.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Esta sección podrá resumirse en un espacio relativamente breve, ya que todos los puntos anteriores nombran y explicitan algunas de estas contingencias, retos y preocupaciones a lo largo de su desarrollo. Sin embargo, si de escoger se trata, pensamos que el obstáculo máximo

hasta ahora lo constituye la falta de un verdadero reconocimiento oficial que permita encarrilar el proyecto en el sistema educativo venezolano, totalmente chapado a lo occidental. A pesar de que constitucionalmente nuestro país es multicultural y plurilingüe, en realidad muy poco se ha hecho para traducir estos conceptos en la práctica institucional venezolana, especialmente la educativa. Como se desprende de todo lo anterior, hasta la educación intercultural bilingüe a nivel básico languidece todavía y encuentra una fuerte oposición en casi todos los sectores burocráticos y gubernamentales.

A decir verdad, el carácter aún experimental e inacabado de la UIV como tal, pese a todos sus aciertos e innegables buenas intenciones, tampoco contribuye a lograr una aceleración en ese proceso de reconocimiento institucional, en un ambiente donde más bien las políticas oficiales tienden a la unificación de criterios y a una centralización cada vez mayor en el marco de la llamada Educación Bolivariana. Otro punto álgido se refiere al financiamiento de la UIV, en vista de que tanto las instituciones oficiales como las pocas organizaciones no gubernamentales (ONG) privadas –salvo algunas adscritas al ala progresista de la Iglesia Católica– se muestran muy renuentes a la hora de apoyar o inclusive tomar en cuenta este tipo de iniciativas.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfecha, desafíos y oportunidades

La actual ministra del Poder Popular para los Pueblos Indígenas, Licenciada Nicia Maldonado, afirmó claramente, cuando algunos representantes de la universidad acudieron a su despacho para solicitar su apoyo, que la única manera de conseguir su aprobación, la financiación y el reconocimiento necesarios era mediante su transformación total y absoluta en una Universidad Bolivariana. Esto equivaldría al sometimiento del proyecto a los postulados de una propuesta oficial fundamentada en las ideas maestras de la llamada Revolución Bolivariana trasladadas al ámbito educativo: exaltación de los héroes de la Independencia (1811) y la Guerra Federal (1859-1863); creación de la figura del nuevo republicano; bases para la transición al socialismo del siglo XXI. Estas formulaciones, hasta ahora incipientes, presentan poca pertinencia para las culturas indígenas del país. Por ello, la exigencia de adoptar inmediatamente el esquema bolivariano podría poner fin a la experiencia aquí reseñada, por cuyo motivo la entrevista con la ministra se quedó en un punto muerto, ya que ninguno de los integrantes de la comunidad universitaria ni sus asesores pudieron aceptar un requerimiento de esa naturaleza. Se comprende que todo esto podrá retrasar indefinidamente la oficialización no solamente de la UIV sino de cualquier otro intento de formalizar la educación indígena en sus propios términos, dentro de una modalidad autogestionaria y atendiendo a la interculturalidad puesta de manifiesto en la propia Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Con capitalismo o socialismo, dentro de vertientes conservadoras o revolucionarias, lo cierto es que Venezuela sigue siendo en el fondo un país y una sociedad profundamente racista, sustentadora del mestizaje "café con leche"; vale decir, con el ansia de borrar los orígenes históricos de nuestro poblamiento, salvo quizás su componente europeo y eurocéntrico. Ha sido, de todos modos, una verdadera proeza el que los pueblos indígenas se hayan reorganizado y recuperado de alguna manera, atendiendo al llamado de la Constitución de 1999, las primeras iniciativas gubernamentales y presidenciales que marcaron la vuelta del milenio, y todo el ambiente político e intelectual que se respira en el mundo con el reconocimiento creciente de la diversidad y el nuevo estatus otorgado a las poblaciones indígenas. El actual año (2008) dedicado por las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO a los idiomas del mundo es buena muestra de ello.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

Con todas las reservas que se desprenden de estas constataciones inobjetables, nosotros nos atrevemos a inclinarnos hacia un moderado optimismo, habida cuenta de los inmensos progresos a nivel normativo internacional y los grandes logros organizativos que han venido experimentando los pueblos aborígenes y minorizados del planeta entero, junto a otras concomitancias de evidente importancia como lo son la biodiversidad, la sociodiversidad y ahora linguodiversidad. Además, en lo tocante a la experiencia puntual de la UIV, podemos sostener responsablemente que se trata de un proyecto y de un conjunto de realizaciones merecedoras de todo nuestro apoyo y aun de nuestra admiración. Con recursos iniciales muy débiles, una escasez de antecedentes bien conocida por los entendidos en la materia, todos los obstáculos ya nombrados y otros que pueden deducirse, esta institución de educación superior no solo se mantiene incólume sino que se afianza a través de un proceso creativo imparable, que busca corregir las deficiencias y acercarse cada vez más a un planteamiento idóneo y al mismo tiempo perfectible; tanto dentro de una visión propiamente indígena como una manera original y genuina de articularse interculturalmente con la sociedad venezolana dominante y mayoritaria. Incluso tenemos elementos para sustentar que la participación indígena y el papel protagónico de sus idiomas y culturas han venido afianzándose durante los últimos años y seguirán haciéndolo hasta lograr nuevos objetivos, a pesar de todas las dificultades. Si los pueblos indígenas en los últimos 50 años han cosechado tantos triunfos, estamos seguros de que la consecución de una educación superior propia está también enmarcada dentro de una utopía concreta y plenamente realizable.

Recomendaciones

Es tarea difícil compactar en una serie de puntos –además de atentatorio frente a la autogestión indígena– todo un conjunto de tareas que a corto y mediano plazo –dejando de lado el largoplacismo– debería intentar y en lo posible realizar la Universidad Indígena de Venezuela, a fin de garantizar su cabal funcionamiento y lograr gradualmente un mayor reconocimiento oficial. Por ello nos concentraremos en algunas ideas que consideramos esenciales.

a) Ante todo, este centro de enseñanza superior deberá continuar con su labor de clarificación interna, tanto en lo teórico como en lo metodológico y práctico, no en un nivel de pensamiento abstracto sino, tal como lo viene haciendo, a lo largo de su desenvolvimiento cotidiano y una dinámica que la enriquece progresivamente.
b) Para que esto se materialice hace falta profundizar, por un lado, la participación indígena –de las comunidades, los docentes y los estudiantes– pero también el asesoramiento de aliados profesionales y amigos sinceros de la causa, ya que hasta la fecha ha habido, tal vez involuntariamente, un encierro local y temático que a la larga podría conducir a cierto aislamiento.
c) A pesar de todos los inconvenientes, será necesario continuar con los intentos de oficialización de la experiencia y su inserción favorable, jamás sumisa ni obsecuente, en la planificación educativa de la sociedad venezolana en su conjunto. Por un tiempo sería posible continuar con una experimentación semi-independiente, pero a la larga una iniciativa de esa índole no podría prosperar ni satisfacer las expectativas de los propios estudiantes. Ellos necesitan obviamente contar con el acceso a otras modalidades de estudio superior dentro y fuera del país, además de ser reconocidos como verdaderos profesionales en los ámbitos laborales que les corresponden.

d) Sin desconocer los grandes esfuerzos realizados por el equipo al mejorar su nivel y calidad de conocimientos referentes a los idiomas y culturas indígenas, en los años venideros la UIV tendrá que ampliar significativamente su espectro informativo sobre realidades tan complejas, ante la evidencia de una bibliografía ya inconmensurable y la cantidad de investigaciones de calidad y méritos desiguales que existen y continúan produciéndose en las disciplinas antropológicas y lingüísticas, para nombrar dos de las ciencias más pertinentes.
e) Es urgente resolver, al menos parcialmente, el problema del financiamiento ante la evidencia de que la lentitud de los avances y las dimensiones aun microscópicas que este valioso centro de enseñanza indígena ha alcanzado se deben, de modo predominante, a la cuasi–inexistencia de recursos materiales y la poca cantidad de instituciones que de alguna manera la han respaldado.
f) Otra recomendación ineludible es volver a llamar la atención del gobierno nacional y de sus dependencias –especialmente las educativas– sobre los raquíticos avances de la interculturalidad y de todas las formas de educación propiamente indígenas en nuestro medio; a fin de que nazca finalmente en el seno del propio Estado venezolano un nivel de conciencia mucho más acorde con el carácter multicultural, pluriétnico y plurilingüe de nuestra sociedad, ya plenamente reconocido por la Constitución y avalado por organismos, instituciones, declaraciones y documentos internacionales del más alto nivel.
g) También sería de gran ayuda el intercambio de experiencias con proyectos similares y complementarios, tanto en el propio país como a escala interamericana e internacional. Estamos seguros de que la iniciativa de la UIV tiene elementos importantes que ofrecerles a otros proyectos de educación superior indígena, los cuales poseen en forma recíproca su propio acervo académico de importancia similar. Por lo pronto, el logro máximo de la UIV ha sido y será su vitalidad inexpugnable.

Referencias bibliográficas

Fundación Causa Amerindia Kiwxi (s.f.). Escuela Universitaria Indígena. Anteproyecto. Trabajo no publicado.

Entrevistas

Hernán F. González, entrevista realizada por María Suárez Luque, Caracas, 14/01/2008
José L. Andrade, entrevista realizada por Esteban Emilio Mosonyi, Caracas, 11/02/2008
Yorman Vegas, entrevista realizada por Esteban Emilio Mosonyi, Caracas, 11/02/2008

Experiencia de Alcance Regional

La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

Vicente Limachi Pérez (*)

Este documento describe, de manera sintética, las características de funcionamiento y los logros alcanzados por el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), a lo largo de doce años de vida.

Datos descriptivos básicos

El PROEIB Andes constituye un programa académico especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), que surgió en 1996, con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad y de la equidad de la educación en el marco de la interculturalidad y el multilingüismo, desde una perspectiva subregional andina. Esta iniciativa fue producto de un convenio suscrito entre los gobiernos de la República de Bolivia y la República Federal de Alemania el 7 de julio de 1995. A este convenio se adhirieron los gobiernos de Colombia, Chile, Ecuador, Perú y posteriormente Argentina, a través de sus respectivos Ministerios de Educación. A la fecha, el programa trasciende su marco geográfico de referencia inicial y atiende a estudiantes de la mayoría de países de América Latina.

En el campo de la formación de recursos humanos, ofrece: a) una maestría en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), de modalidad presencial y a dedicación exclusiva, con una duración de dos años y dos meses de estudio, donde participan como maestrantes profesionales indígenas de distintas áreas disciplinares: educadores, lingüistas, psicólogos, sociólogos, comunicadores sociales, antropólogos, etc.; b) un curso de especialización en EIB con modalidad mixta, presencial y virtual, con una duración de 10 meses de estudio, donde también asisten profesionales indígenas de distintas áreas disciplinares y, al igual que en la maestría, los estudiantes provienen de distintos países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Perú y Venezuela; c) un programa de formación de liderazgos indígenas para jóvenes bachilleres bolivianos y colombianos; así como d) varios diplomados en enseñanza de lenguas y en otros campos relacionados con la EIB. Estos cursos son acreditados por la UMSS, y en el caso colombiano por la Universidad del Cauca.

El Curso de Técnico Superior de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas se gestó a solicitud de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia (CEPO) y se desarrolla en coordinación directa con los mismos. Asisten a este curso jóvenes indígenas bachilleres nominados por sus organizaciones para ejercer funciones de liderazgo en el ámbito de la gestión educativa.

Además de los cursos que ofrece, bajo su línea de formación de recursos humanos, el programa comprende otras tres líneas complementarias a la primera: a) la investigación, b) la gestión de conocimientos en EIB, a través de la documentación y la publicación, y c) la Red de Formación EIB.

La línea de investigación busca dar respuesta a los vacíos de información detectados y a las interrogantes surgidas en la aplicación de los programas y proyectos de EIB en América Latina, po-

(*) Coordinador Académico de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe, PROEIB-Andes, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. vlimachi@proeibandes.org.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

niendo especial énfasis en la construcción colectiva de información respecto a los países de los que provienen los estudiantes que atiende. Esta línea incluye: a) proyectos específicos de investigación en los que se involucran estudiantes y docentes de la maestría del programa y que guardan estrecha relación con los cursos de especialización ofrecidos; b) concursos regionales de investigación, convocados anualmente y a los cuales pueden presentarse especialistas de los países participantes en la ejecución del PROEIB Andes; y c) la realización de estudios específicos, encomendados a nuestro programa por ministerios de educación, organismos internacionales u organizaciones indígenas.

La línea de gestión del conocimiento está orientada a la organización y funcionamiento de una base de datos latinoamericana, un centro andino de documentación y de una biblioteca especializada en EIB y de componentes similares en, por lo menos, una universidad en cada uno de los países involucrados. Esta línea incluye también la producción y publicación de productos de investigación y en general de materiales de referencia y de aplicación de la EIB.

La Red de Formación EIB de los Países Andinos constituye el mecanismo fundamental a través del cual el propio PROEIB Andes se ejecuta, a la vez que un esfuerzo singular por crear una comunidad de práctica efectiva y de aprendizaje sobre EIB en la región, con vistas a generar ayuda académica mutua, auto apoyo y, por ende, sostenibilidad de los esfuerzos e iniciativas que las universidades y ministerios han asumido por una demanda cada vez mayor de los pueblos indígenas. En este marco se han llevado a cabo diversos eventos: congresos, seminarios y talleres internacionales sobre EIB.

El equipo docente permanente está constituido por 6 profesionales con grado de maestría o doctorado en Antropología, Educación, Lingüística, Psicología o Sociología con amplia experiencia en el diseño, ejecución y evaluación de programas educativos interculturales bilingües así como en investigación y docencia universitaria, a nivel de pre y postgrado.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

El PROEIB-Andes se sustenta en la existencia en América Latina de cerca de 50 millones de indígenas, de más de 500 idiomas indígenas diferentes y de un número aún mayor de pueblos indígenas americanos, así como en la larga historia y tradición de programas y proyectos de educación bilingüe ejecutados en áreas indígenas de habla vernácula que se remontan, a por lo menos, 50 años atrás. Tales proyectos y programas constituyen un intento latinoamericano de respuesta institucional a las diferencias culturales, lingüísticas y de aprendizaje que caracterizan a los educandos indígenas tanto en edad escolar como adultos, en una región en la cual las áreas indígenas constituyen las zonas con mayores déficit educativos y mayores índices de baja calidad educativa. Estas áreas son también las de mayor pobreza en la región.

En la actualidad, por lo menos 16 países latinoamericanos cuentan con proyectos y programas educativos bilingües para y con población indígena. Estos proyectos han experimentando serios problemas en su implementación; entre otras razones por la falta de recursos humanos debidamente preparados y particularmente de profesionales indígenas capaces de tomar las riendas políticas y técnicas del desarrollo educativo.

Este nuevo escenario ha obligado al sistema universitario, y particularmente a las escuelas y facultades de educación, tanto de pregrado como de postgrado, a organizar programas de formación docente para la educación indígena y de investigación sobre asuntos indígenas relacionados directamente con el quehacer educativo, sin que ello necesariamente signifique que se encuentren académicamente listas para ello.

En este marco general, la finalidad del PROEIB Andes es contribuir al desarrollo y al mejoramiento de la calidad de la educación en contextos de diversidad cultural y lingüística, me-

diante un conjunto de medidas diversas orientadas a la preparación académica de recursos humanos indígenas, tanto mujeres como hombres, a diversos niveles para asumir: la conducción de programas y proyectos de EIB en dependencias de los ministerios de educación y en organizaciones no gubernamentales, el liderazgo en organizaciones indígenas y populares, en general, la formación de docentes indígenas, así como también para la docencia y la investigación universitarias.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

El programa se implementa a través de una red de universidades preocupadas por la educación de la población indígena en los países andinos, los ministerios de educación de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú y por organizaciones indígenas de estos países. Esta red tiene su sede de implementación regional en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba.

En total intervienen 19 universidades asociadas a la Red de EIB. En cada país una universidad, por delegación de las demás, así como con el aval del ministerio respectivo y de las organizaciones indígenas, ha asumido la condición de punto focal del programa subregional. Son puntos focales del programa, en Colombia, la Universidad del Cauca, de Popayán; en Chile, la Universidad de la Frontera, de Temuco; en el Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana; en el Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Lima. En Argentina, la coordinación en ese país recae en el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación.

Desde octubre de 2007 el PROEIB-Andes es un programa académico y de investigación inserto en una universidad pública y reconocida por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) y, desde allí, asume el gran desafío de dar continuidad a las acciones emprendidas desde 1996 en todas sus líneas de acción. Su estructura está compuesta por el Equipo docente, la Coordinación de cada curso, la Coordinación general del programa, la Jefatura de Postgrado, el Comité Académico, la Dirección Académica, la Decanatura y el Honorable Consejo Facultativo.

Como en toda universidad pública en Bolivia, las autoridades facultativas son elegidas tanto por docentes como por estudiantes en una elección democrática, mientras que las autoridades de menor rango, como coordinadores y jefes de postrado son seleccionados y elegidos mediante concurso de méritos.

Las autoridades y responsables en general presentan tanto los informes académicos como los informes económicos a las instancias universitarias correspondientes, tales como la Escuela de Postgrado, el Departamento Administrativo Financiero así como a las entidades que financian las becas para los estudiantes.

El PROEIB Andes, entre 1996 y 2007, tuvo el apoyo técnico y financiero de la Cooperación Técnica de Alemania (GTZ). Actualmente se constituye en un programa académico y de investigación dependiente del Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Los estudiantes participantes tanto en la maestría como en el curso de especialidad y en el programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas son becarios. Las becas comprenden hospedaje, alimentación, material de escritorio, seguro de salud, etc. y provienen de distintas fuentes: Ministerios de Educación, organismos internacionales, tales como la Cooperación Belga, la Fundación Ford, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, la UNICEF, entre otros.

Breve historia de la experiencia

El año 1993, en la ciudad de Lima, Perú, representantes de algunos programas universitarios que forman profesionales e investigadores para la educación de poblaciones indígenas, de organizaciones indígenas y de ministerios de educación de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Chile convinieron, con el apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), en crear un proyecto específico que les permitiese el vínculo entre sí y la colaboración mutua, a través de la organización de un programa académico que contribuyese simultáneamente a elevar la preparación de los profesionales indígenas que trabajan en la subregión. Dadas las características de Bolivia como país multiétnico, pluricultural y multilingüe con mayoría indígena y dado el interés tanto de su gobierno nacional como de la Universidad Mayor de San Simón y en especial, de su Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de albergar a este proyecto, en 1996 se fijó la sede en esta casa de estudios, en virtud de un convenio específico suscrito para tal fin.

Entre 1996 y 1998, y una vez constituido el equipo docente, el programa se dedicó a la preparación del currículo y del pensum de la maestría en EIB. Para ello se realizaron estudios diversos y se llevaron a cabo talleres de consulta y de planificación curricular en cada uno de los países involucrados, con participación tanto de académicos como de líderes y expertos indígenas. Fue a partir de la discusión en estos talleres que se logró constituir un currículo que respondiese tanto a las expectativas de los líderes indígenas como a las necesidades de los profesionales indígenas que trabajan o podrían trabajar en la EIB. La maestría inició sus actividades en junio de 1998, con dos menciones: una de formación de formadores, para apoyar la realización de cursos y programas de formación docente en EIB en el nivel terciario; y la otra de planificación y gestión de la EIB, de manera de contribuir al desarrollo y consolidación de la EIB en cada uno de los países involucrados. A la fecha se han realizado ya cuatro promociones de esta maestría, estando en curso la quinta promoción que concluirá en diciembre de 2008.

Por su parte, el curso de especialización en EIB se inició en enero 2007, con una primera promoción de estudiantes. A la fecha está en curso una segunda promoción.

El curso de maestría contó con el apoyo técnico y financiero de la GTZ hasta el 2007, mientras que el curso de especialización en EIB recibe financiamiento del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena), en el marco del Proyecto de Universidad Indígena Intercultural, que se ejecuta en red con 15 universidades latinoamericanas, en virtud al convenio suscrito entre la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y el Fondo Indígena. Para la realización de este último curso, rige un convenio específico suscrito por la Universidad Mayor de San Simón con el Fondo Indígena.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

El PROEIB Andes a través de la formación y capacitación, así como de la investigación y la asesoría, tiene como objetivo fundamental la transformación de las prácticas educativas de personas que se desempeñan en programas de EIB, tanto en la educación formal como en la no-formal. Se trata de contribuir a una comprensión de la educación como vínculo entre la tradición y el futuro de los pueblos indígenas, tomando en consideración el contexto en el cual se desarrolla su vida y las necesidades de aprendizaje que derivan de él. A esto contribuye un enfoque interdisciplinario que permite establecer una relación entre la elaboración de las experiencias de los programas de EIB, la teoría desarrollada en varias áreas del conocimiento y el diseño de prácticas pedagógicas. Un aspecto fundamental del programa es la expansión sistemática de los ámbitos de uso de las lenguas indígenas: desde la reflexión sobre la experien-

cia, la redacción de textos más teóricos hasta la elaboración de documentos pedagógicos. Una metodología basada en la construcción de conocimientos, en un procesamiento generativo de la experiencia cultural y lingüística y el aprendizaje activo, incluyendo la negociación social del significado, permite un aprendizaje contextualmente mediado y la formación de pensadores críticos. Los ambientes de aprendizaje, que proporcionan los programas de formación y capacitación, ofrecen una diversidad de recursos técnicos, permiten el análisis de la realidad de los participantes y la realización de tareas basadas en el mundo real a través de formas colaborativas de trabajo. El programa de investigación que permite generar conocimiento sobre muchos de estos tópicos acompaña los procesos de formación y capacitación.

En este sentido, el programa se basa en un enfoque epistemológico que reconoce procesos y realidades sociales particulares que dan paso a articulaciones simbólicas entre dos o más culturas con cosmovisiones, experiencias y formas de pensar diferentes. En este contexto, el aprendizaje y los conocimientos son construidos a lo largo de los procesos educativos, donde la interpretación de las experiencias que constituyen los conocimientos previos es fundamental para la construcción de los nuevos conocimientos acordes a las culturas y realidades representadas en la maestría a través de los estudiantes.

Por ello, resulta fundamental la creación de una comunidad de aprendizaje como espacio en el cual las personas construyen conocimientos en la medida que participan en prácticas comunes que los involucran social y cognoscitivamente. Coherente con este principio, los cursos del programa propician el intercambio y comparación de experiencias y conocimientos de situaciones y problemáticas similares y diferentes en las que viven los pueblos indígenas de Latinoamérica, de manera que se permita construir conocimientos colectivos a partir de las experiencias diversas y con la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Así, se pone en práctica el supuesto epistemológico más importante del constructivismo donde el significado es una función que se deriva de cómo los individuos construyen o crean significados a partir de sus experiencias que son expresadas a través de las distinciones de sus propias lenguas.

De ahí que, las acciones de investigación que el PROEIB Andes propicia están destinadas a la búsqueda de respuestas a interrogantes surgidas en la ejecución de programas de EIB, para con ellas enriquecer las visiones existentes en cuanto a esta modalidad educativa y contribuir a la transformación de las prácticas vigentes.

Se trata de implementar proyectos a desarrollarse en cada uno de los países comprometidos, sobre la base de diseños comunes elaborados con la participación de investigadores provenientes de estos mismos países. Los estudios que promueve el PROEIB Andes buscan, además, propiciar un acercamiento y una acción compartida entre investigadores del mundo académico y aquellos provenientes de los pueblos indígenas implicados, de manera que la propia perspectiva de la investigación en y con los pueblos indígenas se modifique y que las propuestas que de ella resulten se enriquezcan a partir de una construcción cooperativa entre indígenas y no-indígenas.

En este sentido, los temas de estudio son identificados también en procesos participativos en los que intervienen tanto académicos como maestros y representantes indígenas. No obstante, y dado los análisis realizados respecto a la necesidad de un mayor y de un mejor conocimiento acerca de algunas variables socioculturales, sociolingüísticas y socioeducativas que intervienen en la definición e implantación de propuestas educacionales, las investigaciones giran alrededor de tópicos de estudios, tales como la socialización y la transmisión de conocimientos en familias y comunidades indígenas; la variación y diversidad sociolingüística y sus implicaciones para la instauración de procesos educativos bilingües e interculturales; y la interacción docente-alumnos en las escuelas rurales y urbanas con educandos indígenas vernáculo hablantes.

En el transcurso de su ejecución, el PROEIB Andes ha propiciado, encargado y realizado diversas investigaciones en los seis países con docentes y estudiantes de la maestría así como con investigadores de la red. Entre ellas se cuentan: a) investigaciones de base, destinadas a obtener datos sobre la formación de recursos humanos para la EIB y sobre el estado del arte de la investigación en este campo; b) estudios realizados por encargo de ministerios de educación, sobre todo en los casos de Argentina, Bolivia y Perú, sobre la situación actual de la educación intercultural bilingüe en estos tres países; c) investigaciones encomendadas por organismos internacionales - UNICEF, UNESCO y GTZ - sobre identidad cultural y textos escolares y educación de adultos indígenas en Bolivia.

A estas investigaciones se añaden las propiciadas en el marco de la maestría en EIB, reunidas en líneas de investigación a cargo de los docentes del Programa. Estas investigaciones se llevan a cabo desde el primer semestre en los períodos de trabajo de campo y están articuladas estrechamente al desarrollo de la maestría y al seguimiento que los docentes hacen a sus asesorados.

El PROEIB Andes, desde su creación, ha formado a cuatro promociones en sus cursos de maestría, un total de 132 egresados y 108 titulados, logrando así un 82% de tasa de titulación. Está en proceso la quinta promoción con 27 estudiantes. El 98% de los estudiantes es indígena. El cuadro a continuación muestra los resultados cuantitativos.

Tabla nº 1: Estudiantes de la maestría en EIB según género y país

País de origen	1ª Prom		2ª Prom		3ª Prom		4ª Prom		5ª Prom		Total	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
Argentina	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1
Bolivia	10	10	14	7	0	0	12	8	10	7	46	32
Chile	3	6	2	2	0	0	1	3	0	0	6	11
Colombia	3	0	0	0	2	1	2	0	1	0	8	1
Ecuador	6	1	0	0	0	2	3	0	0	0	9	3
México	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	2
Perú	8	3	1	0	7	4	7	3	3	2	26	12
Subtotales	30	20	17	9	9	7	26	14	15	12	97	62

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, el curso de especialización en EIB tituló a 18 profesionales.

Tabla nº 2: Titulados del curso de especialización en EIB

País de origen	V	M
Bolivia	2	1
Chile	1	0
Colombia	2	2
Guatemala	6	2
México	0	2
Total	11	7

Fuente: elaboración propia.

A la fecha se desarrolla la segunda versión de este curso, con la asistencia de 26 estudiantes provenientes de 16 pueblos indígenas: *kolla argentino, quechua, aimara, mapuche, yanacona, kichwa, t`zutujil, maya sakapulteka, maya kakchikel, miskitu, afrodescendiente, nahuatl, nahua, sumu (tuahka), kuna yala, arawak* y *wayúu*, pertenecientes, a su vez, a 13 países, entre ellos: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicara-

gua, Panamá, Perú, República Dominicana y Venezuela.

El equipo docente permanente se ha caracterizado por estar compuesto por 6 docentes, de los cuales 2 son indígenas y hablantes de una lengua indígena, quechua y aimara. Los docentes trabajan a tiempo completo en el PROEIB Andes y 4 son, en parte, docentes de la Universidad Mayor de San Simón asignados al programa.

Además, integran el plantel docente expertos indígenas en su condición de asesores lingüísticos, por períodos cortos, docentes visitantes que trabajan como profesores universitarios, investigadores y expertos de centros académicos del exterior que prestan particular atención a temas relacionados con los pueblos indígenas de América.

Los dos docentes de origen indígena, además de contribuir al proceso formativo mediante sus conocimientos y reflexiones desde perspectivas indígenas, son responsables del desarrollo del área de lengua indígena, donde se utilizan, analizan y describen todas y cada una de las lenguas indígenas representadas, mientras que las otras tres áreas de formación son vehiculizadas por el castellano como lengua principal. Las lenguas indígenas hasta ahora representadas tanto en la maestría como en el curso de especialidad son: *aimara, guaraní, quechua, ashéninka, awajun, maya, nasa yuwe, triqui, nahuatl, moxeña, mapudungun, shawi, shwar, guambiana, miskitu, kuna, wayúunaiki, maya, garífuna, arawak, purhépecha,* entre otros.

Los egresados de la maestría se encuentran, hasta diciembre de 2007, trabajando en distintas entidades locales, nacionales e internacionales.

Tabla nº 3: Ubicación de los egresados de la Maestría en EIB

Entidades	Argentina	Bolivia	Colombia	Chile	Ecuador	Perú	Total
Gobiernos y Ministerios	1	8	3	2	4	13	31
Universidades e Institutos de Formación Docente		29		3		4	36
Escuelas y colegios		2	2	2	4	5	15
Organizaciones indígenas, ONG		13	2	3	2	5	25
Consultores independientes, doctorantes y otros		8	1	7	2	7	25
Totales	1	60	8	17	12	34	132

Fuente: elaboración propia.

A la fecha, el programa ha publicado decenas de textos académicos en prestigiosas editoriales como Morata de Madrid y Plural de La Paz, 30 tesis de maestría, memorias de eventos y seminarios y productos de investigación académica, llegándose a un acervo de unas 60 publicaciones. El PROEIB Andes cuenta con un centro de documentación regional y con una biblioteca especializada en EIB, cuyo fondo tiene a la fecha más de 12.000 volúmenes, además de grabaciones en vídeo y en audio.

Se dispone de un portal con una biblioteca virtual y diversa información del Programa y de instituciones de la Red en permanente actualización. Desde este mismo portal, opera nuestro campus virtual, a través del cual se desarrolla el curso internacional de especialización en EIB.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

a) Gestión y obtención de becas para los estudiantes. Dado que, por una parte, la maestría requiere de dedicación exclusiva y de permanencia en la ciudad sede del programa por dos años y dos meses, y por otra, los estudiantes son de origen indígena y de escasos recursos,

éstos requieren del apoyo de becas de estudio. Sin embargo, la gestión para su obtención no es tarea fácil, puesto que los estudiantes se encuentran normalmente trabajando en contextos rurales alejados y las fuentes becarias se encuentran en las ciudades. Además, el cumplimiento de los convenios firmados con los ministerios de Educación para la asignación de becas, depende muchas veces de la voluntad política de los gobiernos de turno.

b) Incapacidad para responder a las expectativas de muchos postulantes que no poseen los requisitos académicos exigidos por las universidades. Las políticas de admisión de postgrado de las universidades son bastante rígidas, sólo admiten títulos de licenciatura; cuando la realidad del acceso, permanencia y titulación de los estudiantes de origen indígena en el ámbito de pregrado nos muestra que es bastante reducida en el área andina y casi nula en el área amazónica.

c) Insuficiente flexibilidad para posibilitar la cogestión con organizaciones indígenas. Dada la rigidez organizativa en las estructuras de las universidades, la posibilidad de participación de organizaciones indígenas tanto a nivel institucional como curricular es nula, excepto en programas como el aquí descrito, donde gracias a su autonomía curricular y de gestión, posibilitó la activa participación tanto de dirigentes como de sabios.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Un desafío fundamental es repensar la noción de currículo, trascender los contenidos generalmente monoculturales y abrir las puertas no sólo a contenidos de otras culturas, sino principalmente a metodologías. Esto implica asumir el reto de la complementariedad de opciones, de formas de aprender y de enseñar así como de maneras de construir y transmitir conocimientos. Para alcanzar este reto, la tarea pendiente es la discusión metodológica intercultural, esto podría transformar desde la comprensión universitaria de ciencia hasta su praxis.

Reinterpretar y relocalizar el conocimiento universal, así como reposicionar el conocimiento indígena desde una perspectiva de descolonización es un acto de justicia social y de recuperación y defensa de la condición humana en interacción con la naturaleza.

Superar las exigencias de doce años de educación escolar y cinco años de educación superior altamente traumatizantes, aculturizantes y homogeneizadores exige de los estudiantes un constante desaprendizaje y reaprendizaje y de los docentes una constante búsqueda de nuevas metodologías.

Un programa innovador de educación superior, que atienda y responda a las necesidades educativas de la población indígena, no es compatible con las estructuras del sistema universitario actual. Requiere, mientras la universidad se transforme profundamente, de autonomía académica como de gestión para garantizar calidad y continuidad.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

La diversidad lingüística y cultural constituye un recurso en el proceso educativo. Para el buen aprovechamiento de esta diversidad, es imprescindible la construcción previa de una comunidad de aprendizaje que incluya tanto a estudiantes, docentes y personal administrativo. En este proceso ha resultado fundamental el espacio y la atención particular que el programa le otorga a la reconstrucción autobiográfica por parte de cada uno de los estudiantes, herramienta que además de confrontar al sujeto con las experiencias vividas tanto en el ámbito educativo como en el sociocultural y lingüístico, contribuye a la creación de una comunidad de apren-

dizaje, que comienza a gestarse sobre la base del sinceramiento individual y colectivo de una realidad que a menudo resulta difícil problematizar y develar. El proceso de reconstrucción autobiográfico no sólo permite el conocimiento más profundo del otro, desde el mismo momento en el cual los estudiantes se reúnen por primera vez, sino también contribuye a su interculturalización, en tanto se comparten experiencias interculturales de contextos diversos y distintos al conocido, De este modo, la autobiografía se torna en una herramienta que apoya procesos subjetivos y cognoscitivos de empoderamiento individual y colectivos de nuestros estudiantes.

La investigación en tanto eje central de la formación permite no sólo el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, sino también es un potencial transformador porque enfatiza la mirada crítica de lo que uno hace y de su realidad cultural. Esto porque la investigación, por un lado, sirve como insumo curricular y, por otro, propicia una mirada de doble sentido: uno de descubrimiento de lo que nos rodea y otro de espejo para vernos nosotros mismos. En un proceso circular, al exponernos a lo nuevo y desconocido, corregimos preconceptos sobre los otros y nos reconocemos sobre el fondo de lo desconocido. Haber estructurado nuestro currículo de manera que los estudiantes salgan al campo desde el primer semestre y realicen en terreno parte de su formación, contribuye a que sea la realidad la que ilumine también el proceso formativo y a que la bibliografía procesada en clase pueda ser analizada pero también cuestionada a la luz de lo que se observa en terreno y de lo que se aprende de boca de quienes, siendo expertos en diversos aspectos de la vida indígena, no han puesto sus conocimientos en papel. Esto pone de manifiesto que la investigación permanente y el contacto periódico con la realidad provocan la descentralización epistemológica y una comunicación entre dos o más paradigmas culturales, entre ellos el occidental y el indígena.

El diseño y desarrollo de líneas de investigación específicas a cargo de los docentes permite a éstos desarrollar investigaciones y asesorar a los estudiantes en la elaboración de sus trabajos de tesis, en el marco de la línea a la cual el estudiante se adscribe. No obstante, a menudo todavía resulta difícil que la jerarquía universitaria comprenda las necesidades que tienen docentes y estudiantes de pasar considerables períodos de tiempo en terreno, aun tratándose de cursos de postgrado. En este sentido, queda aún mucho por hacer para poner de relieve la importancia de la investigación empírica en el campo de las ciencias sociales, sobre todo cuando se trata del trabajo desde, con y para las poblaciones indígenas.

La estructuración de un programa curricular con base en áreas y no en materias aisladas permite un abordaje integral e interdisciplinario de problemáticas y contenidos requeridos para la formación en EIB. Desde sus inicios, nuestro programa buscó construir una oferta curricular que fuese tanto intercultural como interdisciplinaria, que superase la fragmentación disciplinar, y que, a la vez, conjugase tanto la manera como desde la perspectiva occidental-hegemónica se concibe y estructura el conocimiento y la forma como esto se hace desde la visión indígena. Ello nos llevó, por una parte, a optar por la integración en áreas de contenidos que usualmente se abordan desde disciplinas específicas, y, por otra parte, a romper con la lógica de las disciplinas para tomar aspectos o contenidos de las mismas y tratarlos en una secuencia distinta a la que tradicionalmente caracteriza a una disciplina dada. Para ello, recurrimos a plantear problemas, a partir de las competencias profesionales que los egresados debían ejercitar, o lo que denominamos ámbitos de actividad. Así, contenidos de diversas disciplinas se concatenaban al interior de una misma área en búsqueda de las respuestas que cada situación-problema específica requería.

La metodología de talleres permite la construcción efectiva de aprendizajes en el marco de una comunidad, reduciendo al mínimo la “enseñanza” llevada a cabo de manera expositiva. Enmarcados en un paradigma constructivista y en una cultura de aula de relaciones horizontales, la diversidad y riqueza de experiencias y conocimientos de los estudiantes son puestos

sobre la mesa para compartir y posibilitar el aprendizaje tanto para estudiantes provenientes de diversas culturas, como para docentes. En este contexto, el aprendizaje cooperativo se hace efectivo en tanto los estudiantes comparten entre ellos sus conocimientos y experiencias, que muchas veces son similares como reflejo de la realidad compartida de los pueblos indígenas y también distintos en correspondencia con los aspectos geográficos, socioculturales que les caracterizan. De ahí que, el aprendizaje cooperativo es un fuerte potencial cognitivo, porque los estudiantes construyen colectivamente sus conocimientos e, intercultural porque se comparten conocimientos y experiencias de distintas culturas. El logro de este hecho requiere de un especial cuidado en la comunicación entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, ya que estas interacciones ponen en evidencia la circulación de conocimientos y experiencias social y culturalmente determinadas, que constituyen la base de todo aprendizaje donde se relacionan conocimientos previos y nuevos.

Cuestionar lo establecido así como revisar lo aprendido fortalece la autopercepción y la percepción del otro. En un programa de educación superior donde se incursiona en la interculturalidad como concepto y praxis, es inevitable el cuestionamiento de la identidad, a partir del cual se afirma o reafirma, sobre todo, si los estudiantes son adultos y de origen indígena. De ahí que consideramos que el fortalecimiento de las potencialidades de los pueblos indígenas depende de la recuperación de la autoestima y la identidad. De ahí que, la interculturalidad como propuesta pedagógica y política no puede cerrar los ojos al conflicto. Esto en vista de que, el ser social está en permanente conflicto intrapersonal, interpersonal, intra e intergrupal.

El trabajo docente en equipo resulta insustituible para la innovación en la educación superior, en general, pero, sobre todo, para la formación de profesionales indígenas y en EIB. Desde la planificación hasta la evaluación, el trabajo compartido por el equipo docente permite visualizar el desarrollo del programa, resolver las dificultades y enfrentar desafíos. En el marco de un enfoque interdisciplinar el trabajo en equipo permite concatenar las áreas tanto en el programa curricular como el desarrollo del mismo, hasta la evaluación de los estudiantes. Además, el trabajo en equipo garantiza el compromiso de los componentes del programa.

Recomendaciones

Transformar las relaciones tradicionales entre docentes y estudiantes a través de un sistema de comunicación que permita fluir los conocimientos previos de los estudiantes y del docente que generalmente provienen de horizontes epistemológicos diferentes. De manera tal de posibilitar el diálogo de saberes.

Desprenderse de la prevalecía de textos escritos como fuente de conocimientos, integrando otras fuentes que caracterizan sobre todo a los pueblos indígenas.

Garantizar la participación de representantes indígenas en la estructura del programa, directorio, cátedra, investigación, ampliando, sobre todo, el diálogo intercultural creando espacios a sabios indígenas que puedan conceptuar las vivencias culturales propias para aprender de ellas.

Explorar otros caminos distintos a la celebración de convenios bilaterales con los gobiernos para comprometer su apoyo a este tipo de programas que demuestran resultados satisfactorios, especialmente en recursos humanos formados. Entre estos caminos, podría acudirse a la tercería de un mecanismo multilateral que sirva de puente para hacer efectivos los compromisos de los gobiernos (Convenio Andrés Bello, Fondo Indígena, OEI, CAF.).

La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

Mario Yapu (*)

El sistema de las universidades (IESALC, 2006; Vessuri, 2006) y sus programas de postgrado, si bien están en pleno cuestionamiento y esfuerzos de transformación, muy poco han garantizado la cualificación, con ingresos y promociones de indígenas, hombres y mujeres, a nivel de cuadros profesionales con licenciaturas, maestrías y doctorados, y peor aún, en cuanto a aspectos cualitativos y curriculares referidos a los saberes y conocimientos indígenas. Por ende, el problema de la formación indígena en educación superior sigue pendiente tanto en la cobertura como en la inclusión de temas indígenas al conocimiento universitario. En ese contexto se realiza esta sistematización sobre uno de los componentes de acción del Fondo Indígena (FI), con sede en la ciudad de La Paz, Bolivia([1]). El programa analizado concierne el componente de formación y capacitación y más específicamente la experiencia de la Universidad Indígena Intercultural (UII)([2]) cuya sede es la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (UMSS). Se estudia la especialización en Educación Intercultural Bilingüe que funciona bajo el auspicio del PROEIB-Andes, como parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

Descripción de la experiencia: Universidad Indígena Intercultural (UII)

El Fondo Indígena tiene varios programas emblemáticos: a) Programa de Formación y Capacitación, b) Programa de Concertación, c) Programa de Desarrollo con Identidad, d) Programa de Derechos Indígenas, y e) Programa de Comunicación e Información. Estos programas están orientados a mejorar la participación efectiva de los indígenas en la vida pública del Estado y la sociedad actual, desde sus diversidades culturales, tecnológicas, económicas y políticas.

El programa de formación y capacitación del Fondo Indígena tiene dos grandes componentes: el uno es el proyecto de formación de líderes indígenas en la región andina (PFLICAN) traducido en la Escuela Indígena de Gobierno y Administración Pública (EIGPP) y, el otro, la Universidad Indígena Intercultural (UII). A continuación nos limitamos al estudio de la UII.

Para el Fondo Indígena, la creación de la UII representa el programa más importante y emblemático. Responde a la necesidad de discutir, conocer e incluir los saberes indígenas en la formación, el fortalecimiento técnico de los profesionales indígenas para que cumplan mejor sus funciones políticas de enlace entre la sociedad y el Estado. En ese sentido la UII es una iniciativa que busca rescatar e institucionalizar los saberes y conocimientos indígenas a través de diferentes mecanismos, entre ellas mediante la formación académica promueve

(*) Director Académico, Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB). marioyapu@upieb.edu.bo.

(1) Este trabajo se apoya en tres entrevistas en profundidad a representantes del Fondo Indígena (FI) y del programa de especialización en EIB, y un análisis de los documentos producidos por el FI entre 2003 y 2007: libros, proyectos, memorias, informes y boletines. Existe una amplia literatura sobre educación superior, pero el tipo de trabajo encomendado nos ha obligado a dejar de lado la discusión.

(2) Para ampliar detalles sobre la UII y su relación con el Fondo Indígena, así como con los principios que orientan esta experiencia pueden revisarse: Fondo Indígena 2006b, 2006c, 2007a, 2007b; Fondo Indígena, MAIPO y UNIR, 2004; Gentili y Levy, 2005.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

la sistematización de informaciones existentes y la investigación como medio de producción de conocimientos. A través de la UII, el programa de formación y capacitación fortalece las capacidades profesionales para que los indígenas participen activa y eficientemente en la gestión de los problemas de desarrollo a nivel local, nacional o regional; ejecuten proyectos de desarrollo sostenible con identidad; incidan en la administración estatal para que respeten los derechos indígenas; participen en las universidades introduciendo el componente cultural; tengan un efecto multiplicador en diversos sectores sociales y económicos con miras a promover una sociedad intercultural efectiva en sus instituciones (Fondo Indígena, 2006a).

La UII es esencialmente una red de instituciones académicas y de universidades y no tiene una infraestructura propia, por tanto, como centro de formación no convencional, no incrementa la burocracia educativa, más bien aprovecha la participación de otras instituciones donde busca generar nuevos currículos con contenidos de las culturas indígenas, promueve una gestión curricular horizontal y flexible, aplica la modalidad curricular presencial y virtual. Entre sus estrategias principales están la cátedra indígena itinerante que consiste en incorporar el conocimiento y experiencia de sabios, expertos y líderes indígenas; la producción de materiales impresos y virtuales adecuados al cumplimiento exitoso del programa, en lengua castellana y originaria; para el componente virtual dispone de una plataforma tecnológica y de Internet, con el fin de permitir la formación y la autoformación gradual del estudiante (Fondo Indígena, 2006a: 11).

Inicialmente, la UII contempla la participación de los 22 países miembros, 19 países de América Latina: Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, y 3 países extraregionales como Bélgica y España y Portugal (Fondo Indígena, 2006a: 11); que se conforman en redes y subredes de centros académicos en función de los programas de formación en los que se involucran.

Dado que la UII funciona sobre una plataforma de centros académicos asociados, los programas se ejecutan en estos centros. Para la primera fase, estaban previstos tres programas de formación sobre salud intercultural, en Bilwi, Nicaragua; el curso de especialización en educación intercultural bilingüe en Cochabamba, Bolivia; el curso de derechos indígenas en Temuco, Chile. Para la segunda fase, están previstos los cursos sobre derechos indígenas, especialización en EIB, salud intercultural, revitalización de lenguas amerindias, gestión del desarrollo con identidad. Para el año 2007, el informe del FI reporta los siguientes centros asociados constituidos y operando:

a) Bolivia, en Cochabamba, la Universidad Mayor de San Simón ejecuta el programa de especialización en educación intercultural bilingüe, constituyendo la subred de EIB.
b) Chile, en Temuco, la Universidad de la Frontera a través del Instituto de Estudios Indígenas ejecuta el curso de Derechos Indígenas.
c) México, en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados de Antropología Social (CIESAS) y en Perú la Universidad Nacional de San Marcos, desarrollan el programa de revitalización idiomática de las lenguas amerindias.
d) Nicaragua, en Bilwi, la Universidad de las Regiones Autónomas del Caribe Nicaragüense (URACCAN) mediante el Instituto de Medicina Tradicional, ejecuta el curso sobre Salud Intercultural.
e) El informe también menciona que la constitución de la subred de desarrollo con identidad está en curso, promovida por el mismo Fondo Indígena. Además, el informe indica el curso realizado por la Universidad Carlos III de Madrid acerca de pueblos indígenas, derechos humanos y cooperación internacional.

Todos los programas ofertados por la UII se encuentran en el nivel de postgrado: diplomados, especializaciones y maestrías. A un año y más de actividad, la cobertura de los participantes es 163 profesionales en su gran mayoría indígenas y distribuidos de manera muy desigual por países. Así, Chile y Colombia tienen mayor participación y, por programas, la formación en Educación Intercultural Bilingüe y Derechos Indígenas son los que agrupan más a los estudiantes.

Tabla nº 1: participantes por programas y países

	País	Participantes por programas					
Nº		EIB	DI	PIDHCI	MSI	**DSI**	**TOTAL**
1	Argentina	2	1	0	2	1	**6**
2	Bolivia	7	4	1	3	0	**15**
3	Brasil	0	0	1	0	0	**1**
4	Chile	3	19	1	2	19	**44**
5	Colombia	10	3	1	3	3	**20**
6	Costa Rica	0	1	1	0	1	**3**
7	Cuba	0	0	0	1	0	**1**
8	Ecuador	2	3	1	3	2	**11**
9	El Salvador	0	1	0	0	0	**1**
10	España	0	1	0	1	0	**2**
11	Guatemala	11	1	2	2	0	**16**
12	Honduras	3	0	0	1	0	**4**
13	México	4	2	0	2	2	**10**
14	Nicaragua	2	1	1	5	0	**9**
15	Panamá	1	1	0	0	0	**2**
16	Perú	3	3	1	4	3	**14**
17	Uruguay	0	0	0	1	0	**1**
18	Venezuela	0	2	0	1	0	**3**
	TOTAL	48	43	10	31	31	163

Leyenda: EIB, Educación Intercultural Bilingüe; DI, Derecho Indígena; PIDHCI, Pueblos Indígenas, Derechos Humanos y Cooperación Internacional; MSI, Maestría en Salud Intercultural; DSI, Diplomado en Salud Intercultural.

Fuente: elaboración propia.

Para concluir esta parte general de la UII hay que anotar lo siguiente: que la lengua de enseñanza asumida en los diferentes programas es el español, no hay datos sobre la clasificación de participantes por grupo étnico, ni los requisitos de ingreso. Este último se debe probablemente a que la UII delega la ejecución de los programas a los centros académicos asociados, los cuales sí los tienen, como veremos en el caso del curso de especialización en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de Cochabamba.

Caso del curso de Especialización en EIB

El curso de especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina se ejecuta en las aulas del Programa de Educación Intercultural Bilingüe bajo la coordinación del PROEIB-Andes, de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), en Cochabamba. Es un curso que combina la modalidad de formación presencial y virtual. El nivel de formación corresponde al postgrado de especialización. El área temática se refiere a la educación intercultural bilingüe en su componente de formación de recursos humanos.

El programa de

> "la EIB se estructura en torno a la necesidad de replantearse los modelos educativos a partir de las características socioculturales de las poblaciones indígenas y de las condiciones asimétricas de relación que éstas tienen con las sociedades nacionales. En tal condición, el currículo para este ámbito formativo requiere de un diseño complejo que incluya, al menos, la distinción entre las distintas áreas de saberes que configuran este campo y los distintos órdenes de conocimientos que son necesarios para intervenir en él" (PROEIB-Andes. 2006: 1).

El núcleo de la formación está en poder responder a los problemas de los movimientos indígenas que reivindican la diversidad cultural como contexto, donde se puedan configuran aprendizajes y conocimientos, saberes y prácticas culturales, que fortalezcan el programa educativo intercultural y bilingüe. Sobre todo, sea una base para el diálogo de saberes y conocimientos, con profesionales capaces de impactar en las políticas públicas y políticas educativas.

El curso de especialización está destinado a profesionales que trabajan en el marco de la gestión de la EIB y apoyan la sostenibilidad de la misma. Su desafío es ofrecer instrumentos técnicos, políticos y espirituales para generar un nuevo campo de formación de cuadros profesionales en educación superior. En tal sentido, el curso tiene una orientación práctica y aplicada que, con base a los módulos desarrollados, los estudiantes concluyen su formación con un proyecto educativo. Lo cual condice con los objetivos planteados para el curso, como: diseñar y gestionar políticas y proyectos educativos pertinentes a los pueblos indígenas desde un marco de desarrollo con identidad; fortalecer procesos de participación social y comunitaria desde el ámbito educativo; apoyar a las organizaciones indígenas y a sus comunidades en el ejercicio de sus derechos relativos a la educación; contribuir a la interlocución entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad en su conjunto (PROEIB-Andes, 2007: 1).

Los principales contenidos curriculares conciernen a temas de Estado, movimientos indígenas y demandas educativas; sociedad, lenguas y educación; organización del conocimiento, saberes indígenas y currículum; EIB y sistemas educativos estatales; modelos y proyectos educativos indígenas; y gestión de proyectos educativos. Se complementa con la orientación metodológica y los temas transversales como derechos indígenas, interculturalidad, perspectiva histórica, territorialidad, cosmología. Todo esto está orientada principalmente a la gestión de proyectos, el conocimiento de instrumentos políticos, el análisis situacional y contextual de las sociedades. En lo pedagógico se ha caracterizado por la producción de materiales educativos como herramientas, se ha cuidado en el diseño secuencial que va de lo general a lo particular, desde el análisis del contexto cultural y político hasta el diseño de proyectos, tomando en cuenta la interculturalidad, las políticas lingüísticas y comparaciones de políticas educativas. En lo político, el currículo se apoya en una trama o tejido de experiencias de los diferentes países, pudiendo estos servir de patrones de conocimiento, con sus similitudes y diferencias, para los estudiantes.

La carga horaria y los créditos han cambiado de un curso a otro. En el primer curso de especialización la carga horaria cubre 1.730 horas, entre modalidad presencial y virtual, de las cuales 900 son mínimas y obligatorias. Estas horas equivalen a 43 créditos académicos. En cambio, el segundo curso alcanza a 1.000 horas en total, traduciéndose en 52 créditos. Esta diferencia se debe al análisis valorativo de horas teóricas o prácticas, o bien, según áreas temáticas.

La cobertura de la experiencia respecto a la atención de los pueblos indígenas es muy diversa e inclusive dispersa ya que se reporta la participación de 27 grupos étnicos en los dos cursos. Entre ellos los mestizos o no indígenas sólo representan el 2%, aun cuando el proyecto de la UII establece que el 90% deben ser indígenas, hombre y mujeres, y el 10% no indígenas; en cuanto a género, el 40% deben ser mujeres.

Entre los requisitos de ingreso figura el conocimiento de una lengua originaria que, probablemente, es un obstáculo de ingreso para los mestizos. En concreto, los requisitos de ingreso son:

> "Licenciatura o equivalente; conocimiento hablado de una lengua indígena; pertenencia o compromiso con un pueblo indígena; aval de una organización o institución indígena; tener entre 25 y 35 años; conocimiento de manejo de herramientas computacionales de aprendizaje; propuesta para el proyecto educativo, currículum vitae documentado" (PROEIB-Andes, 2006: 7).

Estos criterios explican en parte la poca presencia de mestizos. En cuanto a los docentes el PROEIB-Andes cuenta con siete docentes de base que atienden los módulos y existen otros invitados, entre ellos los de la cátedra indígena. Se estima que un curso se atiende con la participación de 20 docentes aproximadamente. En las cátedras indígenas hay mayor participación de profesores indígenas, en cambio en los otros cursos son una minoría. En el curso, la lengua oficial de enseñanza es el castellano, aunque el conocimiento de una lengua originaria es un requisito de ingreso. Finalmente, la UII no acredita el programa, lo hace la Universidad Mayor de San Simón.

Los objetivos generales

Los objetivos de la formación en la UII nacen de un diagnóstico sobre los indígenas en la sociedad actual. Del hecho que son objeto de discriminación y exclusión educativas, especialmente de la educación superior y los postgrados, el cual repercute en el ingreso de ellos a las políticas públicas, sistemas productivos y la satisfacción general de sus necesidades; y que las universidades públicas y privadas aún no responden efectivamente a la diversidad cultural y la interculturalidad, el rescate y la inclusión de conocimientos indígenas en educación universitaria, y la solución de sus problemas; el objetivo de la UII es permitir acceder, proseguir y egresar de la educación superior y especialmente de niveles de postgrado. Mediante estas formaciones con estándares pedagógicos y académicos de calidad, pretende garantizar la participación efectiva de los indígenas en las políticas de desarrollo integral con identidad (Propuesta de UII, por Ruth Moya, 2004 en: Fondo Indígena, 2004).

Este objetivo de formación de recursos humanos indígenas con alto nivel de calificación académica se integra en la visión de una sociedad intercultural, democrática y con equidad, donde todos puedan tener las oportunidades, además de promover prácticas interculturales. Por ello la formación, además de cumplir con el rigor académico considera igualmente el aspecto político y de compromiso social, sin que esto signifique una orientación dogmática de la formación, sino, al contrario, brindar instrumentos para construir una visión crítica y comprometida.

Bajo estas reflexiones, los objetivos planteados para el curso de especialización en EIB buscan consolidar competencias para diseñar y gestionar políticas y proyectos educativos pertinentes a los pueblos indígenas desde un marco de desarrollo con identidad; fortalecer procesos de participación social y comunitaria desde el ámbito educativo; apoyar a las organizaciones indígenas y a sus comunidades en el ejercicio de sus derechos relativos a la educación; contribuir a la interlocución entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad en su conjunto (PROEIB-Andes, 2006).

Viendo desde los resultados esperados, idealmente, el perfil profesional esperado es:

- Ser un formador de formadores.
- Poseer competencias de liderazgo.
- Posicionarse políticamente ante el Estado.
- Estar en capacidad de asumir y representar derechos indígenas.
- Estar capacitado para insertarse en espacios públicos (ministerios, etc.).
- Estar habilitado parar mediar entre el Estado y la sociedad.
- Impulsor de formas o modelos de desarrollo con identidad.
- Ser multiplicador de la interculturalidad.
- Negociador.
- Gestor de proyectos educativos y de instituciones vinculadas con la EIB.
- Poseer una perspectiva regional.
- Diseñador de políticas educativas en EIB (PROEIB-Andes, 2006).

Estas competencias del perfil profesional de carácter técnico responden a las expectativas de los representantes del FI quienes señalaron que el núcleo duro por trabajar en la formación es precisamente este aspecto técnico de la política pública, la gestión y el manejo de proyectos. Competencias que a su vez responden al diagnóstico de la situación indígena en los diferentes ámbitos de vida pública y civil de los países latinoamericanos y del Caribe, que, como ya se señaló, los indígenas tienen una relación estructural con la pobreza, con los bajos niveles salariales, bajos niveles educativos, poca presencia en los ámbitos de la política, etc.

Por todo ello, la formación de profesionales indígenas con cualidades técnicas es un paso importante, aunque limitado porque sólo está abocado a ciertas áreas sociales, culturales y políticas, y falta ingresar a las ciencias "duras" y "tecnológicas", como se dice. Por ejemplo, formar ingenieros en el ámbito de los conocimientos indígenas.

Finalmente, nuestros informantes han asegurado que el tema pendiente es el seguimiento al impacto de los promocionados en función de las competencias profesionales formadas y los problemas coyunturales y estructurales de los pueblos indígenas. No se conoce en qué medida los profesionales formados en el primer grupo del programa en EIB están contribuyendo al buen ejercicio del poder desde el Estado – aunque no es su único rol.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

Hemos dicho que la UII es una institución no convencional. Se define como una instancia de concertación en proceso porque en su ejecución logra una conjunción diversos actores de los gobiernos nacionales, las organizaciones indígenas y la cooperación internacional en torno a la formación de la población indígena y no indígena que trabaja con ella. La UII, después de un análisis detenido en varios seminarios durante 2003 y 2004, fue lanzada en el año 2005 como proyecto por ejecutarse. No tiene una resolución con valor jurídico de creación, como tampoco hay criterios normativos que limiten su evolución porque no está dentro de

ningún sistema universitario de Bolivia, ni privado ni público([3]).

Sin embargo, esto no impide su funcionamiento ya que la ejecución de sus programas está bajo la responsabilidad de las universidades u otros institutos con los que la UII firma convenios, como Centros Académicos Asociados. Son estas instituciones que acreditan la formación de la UII. En ese sentido la UII es esencialmente una estrategia de formación del FI que aglutina representantes de los gobiernos nacionales, los movimientos indígenas, la cooperación internacional – ya mencionado más arriba.

En la estructura de gobierno, el programa de especialización de la EIB en PROEIB-Andes está bajo la tuición de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Simón. La cual, bajo el mandato que emana del acuerdo entre FI y UMSS, conduce el programa con base en sus normas internas en todas las atribuciones académicas, institucionales, personales y de infraestructura. Así por ejemplo, es la universidad que dota los ítems del cuerpo docente bajo sus propios mecanismos. Aparte existe un comité académico coordinado desde el FI que está conformado por representantes de indígenas, de la Cooperación Alemana porque es la que financia el curso, los representantes de los programas o cursos en las subredes. Finalmente está el propio FI como la entidad de concertación de sus asociados y los representantes de los gobiernos, instancia que no interviene directamente en el desarrollo de los programas de formación.

Breve historia de la experiencia

Desde 1992, año de su creación, el FI ha evolucionado rápidamente a la par de los movimientos indígenas, los gobiernos nacionales y las tendencias de la cooperación internacional. Empero, a partir del año 2002 se expresó claramente la demanda de formación de indígenas a nivel superior y la creación de una instancia para este fin; hasta que en la VI Reunión del Equipo Gestor en diciembre de 2004 realizada en Quito, se conoció la propuesta de la UII realizada por Ruth Moya. En este periodo hubo varias reuniones de concertación entre los representantes de los pueblos indígenas, los gobiernos nacionales y la cooperación internacional para establecer una plataforma de centros académicos asociados, definición de principios, bases para el financiamiento, sistema de redes de centros asociados y primeras líneas de acción. En la primera fase participan los siguientes países: Bolivia, con UMSS y el programa de especialidad en EIB; Colombia, con la Universidad de Cauca; Costa Rica, con la Universidad de la Paz; Chile, con la Universidad de la Frontera; Ecuador, con la Universidad Amawtay Wasi y FLACSO; Guatemala, con la Universidad Rafael Landívar; México con CIESAS; Nicaragua, con la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense; Perú, con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Actualmente, la UII está concluyendo la primera fase con la cobertura y características descritas hasta aquí; desde marzo 2008 hasta 2011 se desarrollará la segunda fase con varios programas en curso y otros nuevos por implementarse tal como está previsto en el plan inicial que va de 2005 a 2011, con 6 años de duración.

Algunos indicadores, alcance y logros de la experiencia

Desde la creación de la universidad, en su componente formación y capacitación de recursos humanos, especialmente, en educación intercultural bilingüe, la cobertura es la siguiente:

(3) En Bolivia existen dos sistemas de universidades: uno constituido por las once universidades del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) (sin tomar en cuenta la Universidad de El Alto) y otro por más de 35 universidades privadas. En ambos sistemas la creación de una universidad no es fácil, por razones normativas y de competencia entre instituciones.

Tabla nº 2: cobertura estudiantil

Especialidades	Estudiantes / sexo		Total
	Varones	Mujeres	
Especialidad 1	13	11	24
Especialidad 2	14	11	25
Totales	27	22	49

Fuente: elaboración propia

Esta cantidad representa el 30% de profesionales formados por el FI de un total de 164([4]). El número de egresados alcanza a 18 de los 24 inscritos en la primera versión de la especialización, 16 de los cuales están en titulación y 2 están elaborando sus trabajos finales. La segunda versión del curso está en ejecución del tercer módulo con 25 estudiantes efectivos. La participación de los indígenas en los dos cursos es muy importante, pero muy dispersa según los grupos étnicos. Según los países, Colombia y Guatemala son los más representados, especialmente en el primer curso. Habrá que preguntarse si esta dispersión es positiva para el proyecto. Todos los estudiantes que participan con el auspicio del FI son becarios completos. Puede haber estudiantes no becarios o financiados por otras entidades, como en la última versión, la UNICEF está apoyando a un estudiante. El cuerpo docente está conformado por siete profesionales del PROEIB-Andes con experiencia de docencia e investigación, con niveles de maestría y doctorado en antropología, psicología, lingüística y educación; entre los cuales hay una minoría de indígenas. La presencia de los indígenas con larga experiencia y alto nivel académico aparece en las cátedras indígenas. Estos profesionales indígenas cuentan con publicaciones que el mismo FI ha promovido (véase serie de publicaciones del FI). Cabe reiterar que estas cátedras indígenas tienen un valor especial para el programa porque introducen en la formación saberes y conocimientos no tradicionales a nivel de formación universitaria, comparten experiencias, proponen y generan una espiritualidad muy genuina al mundo indígena, su filosofía; discuten la generación de conocimientos y muestran nuevas epistemologías, nuevas distribuciones políticas del conocimiento, las geopolíticas del conocimiento y del poder. Además, relacionado a la historia y el poder social donde se desenvuelven los indígenas, estas cátedras abordan los movimientos indígenas y la participación en los poderes locales y nacionales, pues los conocimientos y la espiritualidad tienen que ver con lo político, con las estructuras y las agencias políticas, donde ellos deben abrirse espacios.

El seguimiento de los egresados es una de las preocupaciones y temas pendientes del FI, empero en general está contemplado que los becarios regresan a las organizaciones de las que son parte o le apoyaron. No existen datos ciertos al respecto. En cuanto a la documentación, el PROEIB Andes tiene una biblioteca con más de 15.000 publicaciones, aparte de las otras bibliotecas de la universidad.

Obstáculos de la experiencia

Uno de problemas mencionados es la permanente concertación entre los movimientos indígenas, los diferentes gobiernos y las tendencias en la cooperación internacional, que el FI debe desplegar porque cada instancia tiene sus propias temporalidades, estrategias e intereses. Otra preocupación es tener información sobre el impacto de los resultados que

(4) Cabe indicar que los datos del FI reportan 163 en total y 48 estudiantes en EIB; en cambio el PROEIB-Andes informa 49 estudiantes. La diferencia se debe a que un estudiante está financiado por otra entidad.

no está demostrada a la fecha, con el fin de mantener el apoyo internacional y sobre todo poder responder a las demandas indígenas. La experiencia no impacta de manera significativa en la universidad porque ésta es un sistema muy grande y tiene otros ritmos de acción. Por otro lado, para el desafío enorme del FI con miras a contribuir a la transformación de la sociedad actual, los resultados actuales son mínimos porque la experiencia está en su primera fase y sólo en la segunda promoción en sus diferentes programas. Es obvio, por tanto, que 163 profesionales no es mucho para hablar de impactos significativos. Por el momento hay indicios como el uso de los materiales educativos por los estudiantes en sus comunidades y escuelas.

Expectativas

Existen varias expectativas como tener mayor impacto en la educación superior, hacer que los profesionales formados ingresen a las políticas públicas. En la medida que el objetivo es fortalecer el proceso de construcción de una sociedad intercultural, con diálogo de saberes, es aún tarea pendiente el conocer el impacto de las cátedras indígenas que son la particularidad de formación en la UII. Existen otras expectativas como el responder mejor a las demandas de formación de las organizaciones y equilibrar la participación de indígenas por género.

Reflexiones sobre los aprendizajes logrados

La Universidad Indígena Intercultural es una experiencia novedosa porque no añade una infraestructura más a las ya existentes, si no que aprovecha los recursos institucionales ya instalados. En la parte político-institucional, es capaz de construir redes y acuerdos entre instituciones para garantizar sus programas de formación. En lo curricular es muy singular la propuesta de la cátedra indígena que transversaliza ciertos temas estratégicos cono los conocimientos indígenas, la ética y los valores indígenas, la historia y la territorialidad, etc.

Recomendaciones

La UII debe mantener y fortalecer la capacidad política y técnica en la gestión de sus programas, y a través de sus programas debe buscar estrategias de impacto en la educación superior, estrategias de seguimiento a sus egresados y estudios de impacto de la formación en el contexto local, nacional y regional. En su enfoque de formación sería bueno que combine aspectos técnicos y políticos, tal como hoy lo desarrolla, con elementos críticos que vayan más allá de la dicotomía entre indígenas y no indígenas. Probablemente, esta es la tarea pendiente para un curso de interculturalidad que trascienda a todos sus programas en la búsqueda de una sociedad intercultural con diálogo de saberes, por la que el Fondo Indígena apuesta. Por eso la formación debe mantener una visión integral del currículo y una gestión flexible de la institución.

Referencias bibliográficas

Fondo Indígena (2004) *VI reunión Equipo Gestor. Universidad Indígena Intercultural. La Paz, 16 de diciembre de 2004*. La Paz: Fondo Indígena.

Fondo Indígena (2006a) *Nuestro recorrido en el 2005*. La Paz: Fondo Indígena.

Fondo Indígena (2006b) *Con las energías renovadas. Informe de gestión 2004-2006*. La Paz: Fondo Indígena.

Fondo Indígena (2006c) *Un escenario para la concertación y el desarrollo con identidad*. La Paz: Fondo Indígena.

Fondo Indígena (2007a) *Tendencias de institucionalidad estatal y las políticas públicas respecto al desarrollo indígena en América Latina y el Caribe*. La Paz: Fondo Indígena.

Fondo Indígena (2007b) *Debates sobre desarrollo: la visión de la ONU y la cooperación internacional*. La Paz: Fondo Indígena.

Fondo Indígena, MAIPO y UNIR (2004) *Participación indígena y formas de representación*. Foro Internacional. Memoria. La Paz: Fondo Indígena/MAIPO/UNIR.

Gentili Pablo y Bettina Levy (2005) *Espacio público y privatización del conocimiento*. Buenos Aires: CLACSO.

IESALC (2006) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.

PROEIB-Andes (2006) *Especialidad, primera versión*. PROEIB-Andes/UMSS.

PROEIB-Andes (2007) *Especialidad, segunda versión*. PROEIB-Andes/UMSS.

Vessuri Hebe (2006) *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*. Buenos Aires: CLACSO.

Pathways en América Latina: epifanías locales de un programa global (un programa de la Fundación Ford)

Sylvie Didou Aupetit (*)

El programa de Apoyos para estudiantes indígenas en la educación superior, de ahora en adelante denominado por su designación en inglés Pathways, está operado por dieciséis instituciones en México, tres en Brasil, dos en Chile y dos en Perú([1]). Es parte de una iniciativa de la Fundación Ford, denominada Global Initiative for Promoting inclusiveness in Higher Education: con un presupuesto autorizado de 50 millones de dólares, para una década, ha permitido apoyar a 125 instituciones, en Asia (China, India, Vietnam, Filipinas e Indonesia), África (Egipto, Uganda, Kenya, Tanzania, Namibia y África del Sur) y América Latina, además de haber financiado actividades, ya suspendidas, en Rusia. Todos los fondos proporcionados por Pathways han sido canalizados a establecimientos que "demuestran un riguroso compromiso hacia los estudiantes tradicionalmente excluidos" (Petrovich, 2007: 1).

En América Latina, los cuatro Pathways para estudiantes indígenas (a los cuales habría que añadir uno más para afro brasileños que no consideraremos en este artículo, por haber dejado de atender a estudiantes([2])) iniciaron sus actividades entre 2001 y 2004. Fueron instalados en un contexto regional en el cual el tópico de la educación superior para la formación de profesionales e intelectuales indígenas estaba teniendo auge, debido a movilizaciones étnicas y sociales o a compromisos gubernamentales, dentro de una acción pública orientada a reducir la pobreza y a garantizar la estabilidad. Representaron iniciativas en pro de una educación superior más equitativa, promovidas por una fundación internacional en un campo marcado por el activismo de organismos y agencias de cooperación de ese tipo (IESALC, 2006). Fueron adquiriendo una fisonomía particular al insertarse en establecimientos convencionales, públicos o privados, de educación superior y al atender a estudiantes indígenas previamente inscritos en una licenciatura. Por sus articulaciones institucionales, fueron portadores de un potencial de innovaciones del cual carecen programas similares, rígidamente estructurados por preconizaciones y reglas.

Este artículo está fundamentado en estudios de caso, realizados con motivo de las evaluaciones nacionales (Didou y Remedi, 2006; Fogaca, 2007; García de Fanelli, 2006; Gonçalvez, 2006 y 2007; Oviedo, 2007; Paiva, 2007) y regional (Didou y Remedi, 2008) a las cuales

---

(*) Investigadora en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav-IPN, México) y Titular de la Cátedra UNESCO-Cinvestav sobre Proveedores emergentes de educación superior y aseguramiento de calidad. Coordinadora de la evaluación de Pathways en México y en América Latina. didou@cinvestav.mx.

(1) En México, los 16 programas están ubicados en las siguientes instituciones: desde la primera convocatoria (2001-2002 y 2002-2003): Universidad Tecnológica Tula- Tepeji, Estado de Hidalgo, Universidad Pedagógica Nacional, Distrito Federal, Universidad Autónoma del Estado de México, Estado de México, Universidad Autónoma Chapingo, Estado de México, Universidad Veracruzana, Estado de Veracruz, Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (sale del programa en 2004). A partir de la segunda convocatoria (2002-2003 y 2003-2004) se añaden: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Estado de Puebla, Universidad de Guadalajara, Jalisco, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, Sonora, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Chiapas y Universidad de Quintana Roo, Quintana Roo. En la tercera (2005-2006) se adicionan: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Estado de Oaxaca, Universidad de Occidente, Sinaloa, Universidad Autónoma de Guerrero, Guerrero, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, Universidad Autónoma de Nayarit, Nayarit y Universidad de Sonora, Sonora. En Brasil, están localizados en la Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, en la Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul y en la Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima. En Chile, el programa evaluado fue el de la Universidad de la Frontera, en Temuco al que fue añadido ulteriormente el Pathways de la Universidad de Tarapacá. En Perú, el programa evaluado fue el la Universidad San Antonio Abad de Cusco, al cual fue añadido ulteriormente el Pathways de la Universidad de Ayacucho.

(2) En una primera etapa, a partir de 2002, el Pathways afrodescendiente fue operado por 27 organismos (universitarios, asociativos y étnicos) involucrando en su operación a unas 3.000 personas, más de dos tercios de ellas estudiantes. En su segunda fase, a partir de 2004, dejó de tener el componente formación de estudiantes para efectos de nivelación, centrándose en la constitución de redes, razón por la cual merece un análisis aparte.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

la Fundación Ford y sus oficinas regionales sometieron todos los programas. Expondrá los procesos de implementación de los cuatro Pathways, según los organismos de coordinación y las instituciones; analizará las alianzas tejidas entre actores institucionales, las vinculaciones externas armadas y los desafíos detectados en los ámbitos nacional e institucional. Finalmente, mencionará aspectos cruciales para reforzar la legitimidad y el porvenir del programa.

Características generales y específicas de Pathways en América Latina

Propósitos y fines

En América Latina, Pathways brinda apoyos pedagógicos, vía seminarios, talleres y tutorías a estudiantes indígenas en situaciones de riesgo académico, por su condición étnica y por los determinantes socio-culturales y económicos aferentes, en particular por haber realizado su escolaridad básica y secundaria en escuelas, rurales e indígenas, de mala calidad. Su propósito principal es aminorar sus tasas de deserción que acrecienten la iniquidad que los afecta exponencialmente desde los inicios de sus trayectorias educativas y explican que, en una región con una cobertura promedio de 22%, la de ese grupo específico oscile entre 1% y 2% (Rama, 2006). Por su énfasis en las intervenciones pedagógicas, estructura propuestas de nivelación orientadas a remediar déficit de formación, principalmente en relación a herramientas y a contenidos. En consecuencia, no tiene propósitos de formación disciplinaria avanzada, ni especializada. Tampoco provee becas, pese a que muchos estudiantes indígenas viven en condiciones de pobreza y trabajan a la vez que estudian. Ambas características obligaron a los coordinadores de los programas a un esfuerzo imprevisto de comunicación para superar la decepción inicial, que marcó la etapa de puesta en marcha.

Como política, Pathways promueve la equidad en la educación superior, en una región en la cual los sesgos de representación por grupos socio-económicos son notorios. En paralelo, redunda en un mejoramiento de los indicadores de desempeño de los establecimientos, al mejorar los índices de retención. Revela la heterogeneidad de una matrícula que ya no está compuesta por herederos sino por jóvenes que son los primeros de sus familias en acceder a la educación superior, en sistemas "masificados" de atención. Además de sus impactos en lo organizacional y en lo pedagógico, respalda actividades culturales, abocadas a rescatar tradiciones, historias o lenguas, a afianzar la identidad étnica entre los estudiantes, y a sustentar sus intercambios con sus pares no indígenas, a diferencia de lo que ocurrió en otros programas (Pathways-China), centrados deliberadamente sobre los aprendizajes.

Como resultado de la implementación, otros dos fines fueron añadidos a los explícitos desde la etapa del diseño: el primero fue la prestación de servicios sicológicos, a estudiantes en situaciones de desarraigo familiar y comunitario, víctimas de discriminación y violencia por motivos étnicos y/o de género. El segundo fue la producción de investigaciones o de literatura gris sobre la problemática indígena en general o en la educación superior, mediante la elaboración de tesis, artículos y ponencias, a cargo tanto de los estudiantes atendidos como de los miembros de los equipos coordinadores o docentes de los Pathways.

Cobertura institucional y poblaciones atendidas

Pathways arrancó en contextos en los cuales las instituciones desconocían cuántos estudiantes indígenas albergaban, dado que el origen étnico no estaba incluido en los registros utilizados en los censos estudiantiles. Hoy todavía, es difícil estimar con un grado razonable

de certeza, cuál porcentaje de la matrícula es indígena y cuál de ésta es atendida efectivamente por los Pathways.

Tabla nº 1: Matrícula y número de instituciones de educación superior involucradas en el programa Pathways por país en América Latina

Instituciones	Número de estudiantes atendidos (último año disponible)
Universidad de la Frontera (UFRO), Chile (2003-2005)	181
Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco (UNSAAC), Perú (2003-2005)	291
16 Instituciones de Educación Superior (IES), México (2002-2005)	6.072
3 universidades (Brasil) 2005-2008	494

Fuente: Didou y Remedi, 2008

Esas cifras revelan dos esquemas de crecimiento y de atención a estudiantes: en México, predomina una expansión rápida de la matrícula y del número de instituciones participantes, para demostrar la viabilidad de *Pathways* en tanto política pública; en Chile y Perú, en cambio, la consolidación es lenta y en Brasil, es nula, siendo el estatuto de los programas el de una experiencia ejemplar. En esa óptica, el tamaño de la matrícula no es en sí mismo sinónimo de éxito: lo que cuenta es el plus cualitativo que acarrea el programa en cuanto a atención.

Más allá de los números, los *Pathways* sirvieron para incentivar la producción de una información sobre quiénes son los estudiantes indígenas, en cuanto a edad y género, pero no bastaron para responder la cuestión de ¿Quiénes son los jóvenes indígenas que estudian en la educación superior?. Para ello, faltaría que permitiesen ahondar en su situación familiar, procedencia étnica específica, condiciones familiar e individual de migración, ingresos, antecedentes escolares y tipo de inserción en la universidad. El reconocimiento de la diversidad concreta de las poblaciones indígenas y, por ende, de la variedad de sus requerimientos en relación a los servicios propuestos por los *Pathways* está dificultado por las representaciones tópicas, manejadas por muchos equipos en los programas. Esa situación se agrava cuando el mosaico étnico es complejo (Universidad Veracruzana) o cuando las instituciones tienen una cuenca de reclutamiento nacional (Universidad Pedagógica Nacional o Universidad Autónoma de Chapingo). En esa misma perspectiva, es de notar que, hasta el 2007, la condición de género no había sido considerada centralmente como un parámetro que incidía en las modalidades de participación de las mujeres en Pathways o en sus requerimientos específicos, pese a que exista una conciencia bastante extendida de la explotación, discriminación y violencia que ellas padecen.

Las dificultades que, salvo casos específicos, muestran los responsables de Pathways para transitar de una concepción tópica de los indígenas como sujetos carentes hacia un reconocimiento de sus peculiaridades desde lo social, lo económico, lo cultural, lo político, lo familiar y lo educativo indican que las dimensiones antropológicas, sociales y políticas de la alteridad han de ser trabajadas en los procesos de formación permanente de los docentes y coordinadores. Igualmente, experiencias institucionales de focalización sobre sectores específicos del estudiantado indígena han de ser socializadas como buenas prácticas.

Modos de implementación e inserción institucional

En América Latina, son notorias las reinterpretaciones nacionales e incluso institucionales de la iniciativa global *Pathways*. Se vislumbran en las traducciones en lenguas indígenas de la idea de "camino" (*Em´a Pia* en taurepang –Roraima, Brasil, *Hatun Ñan* en quechua- UNSAAC Perú, Rüpü en mapuche- UFRO Chile) para denominar los programas o en el énfasis puesto en su carácter educativo (Programa de Atención a Estudiantes Indígenas-México). Son pruebas de que los programas han sido reconstruidos desde la base, conforme con los propósitos de la Fundación Ford en materia de descentralización de capacidades.

Esos arraigos determinan los modelos de coordinación, modos de administración y perfiles de las instancias a cargo de los programas: se oponen esquemas en donde entidades de investigación (Brasil) o asociativas (México) los administran y monitorean, sirviendo de intermediarios obligados entre los establecimientos y las oficinas regionales de la Fundación Ford (Brasil / México) y aquellos en donde la representante de la Fundación Ford en el país/región interactúa directamente con el coordinador institucional (Chile/Perú). En función del tipo de control nacional ejercido y de los intereses y posiciones de quienes los operan en las instituciones, los programas han consolidado sus vertientes antropológicas o educativas y han sido evaluados mediante dispositivos de seguimiento basados en el auto-aprendizaje crítico o en el cumplimiento de indicadores transversales.

Las diferencias en la concepción de cada programa han incidido en los criterios de selección de las instituciones: si bien, en su mayoría, los *Pathways* estuvieron ubicados en entornos con porcentajes significativos de población indígena, conforme con la idea que la cercanía espacial entre demanda y oferta garantizaba una mejor cobertura de los grupos tradicionalmente marginados, en México, Chile y Perú, sólo casualmente fueron puestos a cargo de equipos expertos. En contraste, en Brasil, la convocatoria fue dirigida a instituciones preseleccionadas, escogidas por el prestigio de *staffs* especializados en la problemática indígena y en compromisos de apoyo de las autoridades. Así, los *Pathways* generaron capacidades y abrieron brecha en el campo de la acción afirmativa en establecimientos indiferentes u opuestos a ella o bien, permitieron a grupos expertos concretar en la práctica sus conocimientos y habilidades.

Cinco años después: cuestiones en discusión a medio camino

La formación de docentes y tutores

Por su énfasis en actividades de nivelación, los *Pathways* brindaron tutorías, individuales o colectivas, opcionales u obligatorias, a los estudiantes indígenas, junto con seminarios, más o menos formales, de redacción, informática, inglés, métodos de investigación o técnicas de estudio. Implicaron una movilización de docentes, por lo general contratados de tiempo completo, planteando preguntas sobre: ¿quiénes son los tutores?, ¿cuál es su formación para atender a estudiantes indígenas? y ¿en qué condiciones de ejercicio profesional asumen sus roles?

La cuestión de ¿quiénes son? se plantea en términos institucionales más que de responsabilidades individuales. Tiene que ver con sus procesos de designación (jerárquica o por auto-postulación) y de identificación (por función -docentes de tiempo completo y/o personal con responsabilidades administrativas tipo jefes de departamento/decanos), con sus criterios de selección (hablar una lengua indígena, haber ejercido previamente como tutor, presentar un programa de actividades) y con el estatuto de las tareas desempeñadas (incentivos morales o económicos versus negación).

El interrogante cobra vigencia debido a que, cuando las condiciones institucionales presionan al docente, le exigen una responsabilidad sin contraparte, su dedicación al programa se fragiliza. Es crucial, debido a las dificultades detectadas para definir tanto las propiedades del ejercicio de tutoría (salvo en México donde la ANUIES opera un Programa Nacional de Tutorías) como sus peculiaridades cuando están dirigidas a estudiantes indígenas. La identificación de rasgos de personalidad (timidez, dificultades de expresión y argumentación) y de necesidades comunes a muchas categorías de estudiantes más que la de perfiles específicos de requerimientos pedagógicos revela que los estudiantes indígenas están atendidos en los hechos como sujetos carentes, más que como sujetos étnicos. Lo anterior plantea un interrogante ineludible para el futuro del Pathways, aunque no respondido todavía: si los estudiantes indígenas tienen dificultades en la universidad ¿es porque proceden de una matriz cultural diferente a la académica o es porque son social- y económicamente marginados? De las respuestas aportadas, dependerán los modelos de institucionalización de los programas, hacia una profundización cualitativa en torno a los indígenas o hacia una expansión horizontal y una duplicación de beneficiarios.

Más allá de lo pedagógico, atender la diversidad

En el ámbito político, las instituciones han apoyado los *Pathways* en forma relativamente inconstante, conforme con el interés del rector, fomentando discontinuidades en las buenas prácticas y rupturas en los equipos. O bien, han asumido compromisos incrementales, movilizando recursos específicos para la construcción de edificios/dotación de equipamientos, canalizando apoyos a la investigación sobre temáticas indígenas, diseñando cursos propedéuticos, incorporando conocimientos endógenos a ciertos planes de estudio (salud, agricultura, nutrición), produciendo materiales didácticos o negociando la provisión de servicios de bienestar estudiantil (becas, comedor, acceso a salas de cómputo). Combinando en forma variada esas ayudas, instalaron programas efectivos de atención, constituyendo asimismo grupos potenciales de presión estudiantil en defensa de los servicios logrados.

En el ámbito cultural, en cambio, los resultados fueron más matizados. Mientras las actividades de extensión, difusión y rescate de actividades tradicionales despertaban entusiasmo entre sus responsables, su valoración por parte de los estudiantes era más medida. Sus críticas concernían la defectuosa planeación de los cursos y talleres en relación a los cursos regulares, que motivaban frecuentemente la inasistencia. Cuestionaban la posición pasiva que les era atribuida cuando ellos mismos habían adquirido en su núcleo familiar las técnicas y saberes enseñados; versaban sobre el aprendizaje de los idiomas originarios, estructurado en torno a la repetición de cursos básicos en lugar de estarlo en torno a secuencias acumulativas con visos de proficiencia lingüística o de habilitación profesional. A la fecha, las negociaciones para superar problemas específicos tuvieron resultados, pero no fueron tan exitosas en responder las demandas de participación estudiantil autónoma y de corresponsabilidad en las acciones que les son destinadas.

Con relación a la acción afirmativa, desde las instituciones de educación superior y salvo en Brasil, los Pathways adoptaron un abordaje esencialmente "sicologizante" de la cuestión de la identidad étnica, considerada como una dimensión a fortalecer en individuos que la vivían desde una condición lastrada por la vergüenza e inferioridad. Esa concepción, la cual se inscribe en los terrenos movedizos del asistencialismo, del paternalismo o del clientelismo choca con la posición más reivindicativa, a escala colectiva, asumida por líderes indígenas altamente politizados, por ejemplo en Chile. En este país en particular, la comunidad académica, externa a los círculos de influencia de los Pathways, manifiesta su recelo ante la posibilidad de que

conflictos étnicos externos – de tipo social- se trasladen dentro de la universidad, provocando inestabilidad. Las fuertes disensiones existentes en torno a la pertinencia del Pathways obligó al equipo que lo coordinaba a neutralizar oposiciones desde dentro, procedentes de diversos sectores. Pese a dificultades todavía no resueltas al respecto, ha conseguido estructurar un espacio de protección para desarrollar el programa, con el apoyo de las autoridades y en contra de la opinión de parte de la comunidad académica, reacia al protagonismo y a las reivindicaciones estudiantiles o étnicas en una institución con tradiciones autoritarias.

Redes estratégicas y redes publicitarias

Los equipos de coordinación han operado los *Pathways*, a partir de experiencias variadas en el manejo de fondos internacionales, en la gestión de acciones educativas para grupos carentes o en la cooperación con movimientos indígenas. Esas determinaron sus alianzas para asegurar la sustentabilidad de los programas o bien su proyección externa y política, vía redes de apoyo sea estratégicas, sea publicitarias.

Entre las primeras, destacan las especializadas, las cooperativas y las comunitarias. Primero, los coordinadores de los *Pathways*, en las escalas intra- o inter institucional, han construido coaliciones de intereses estructuradas en torno a los sujetos estudiantiles indígenas (con los servicios médicos o sicológicos de atención a los alumnos, las oficinas de control escolar y planeación), a la formación especializada (vía la obtención de grados académicos) y a la investigación (discutiendo sus iniciativas en redes especializadas). Segundo, en los ámbitos nacionales o internacionales, han negociado apoyos concurrentes a los de la Fundación Ford, ante organismos o agencias internacionales (Banco Interamericano de Desarrollo -BID, Banco Mundial, *Japan International Cooperation Agency*), interesados en aunar esfuerzos en campos compartidos de actuación (fundamentalmente, la promoción de la equidad y el aseguramiento de calidad). Tercero, han estrechado sus vínculos con asociaciones y movimientos indígenas, en torno al diseño de cursos propedéuticos y acciones para fomentar los porcentajes de ingreso a la universidad de los jóvenes indígenas (todos los países), a la provisión de becas para estudiantes seleccionados por las comunidades (Perú), al mantenimiento de casas de estudiantes (Perú/Brasil), a la provisión de transporte entre la comunidad y el campus universitario (México), a la definición de líneas de investigación del interés de las comunidades a desarrollar in situ (Brasil) y a la definición conjunta de las orientaciones académicas de los programas (Brasil).

Las redes publicitarias, por su parte, han sido constituidas en forma incremental y crecientemente diversificada, dentro de los ámbitos apoyados por la Fundación Ford a través de sus oficinas regionales. Menciónese al respecto el diseño de una página Web específica para el proyecto en el sitio de la Fundación Ford (www.pathwaystohighereducation.org/), la constitución de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) - www.pucp.edu.pe/ridei/, coordinada por la Pontificia Universidad Católica de Perú y las actividades de organización de eventos, publicación de memorias y foro virtual de discusión de la Fundación Equitas en Chile sobre inclusión y justicia social en la educación superior (http://fundacionequitas.org/).

Disyuntivas a futuro

La capitalización de las experiencias y la transmisión de los saberes

Tres pautas de consolidación institucional de los Pathways han sido detectadas, a lo largo de sus todavía pocos años de existencia: la primera es la de un crecimiento en la continuidad, con

una profundización cualitativa de los objetivos, impulsada por los equipos a cargo de los programas que son también sus equipos fundadores. La capitalización de experiencias negativas y positivas es alta y precisa ser enfatizada como un rasgo positivo, sobre todo considerando que las instituciones latinoamericanas de educación superior suelen tener dificultades en sacar provecho de sus fallas. La segunda se define por un recambio en los equipos, con cierto desperdicio de experiencias, y, en contraparte, por una voluntad política de conservar el programa como uno de los soportes de la imagen institucional e incluso de ampliar sus ámbitos de competencia (México) o de acentuar sus grados de legitimidad interna (Perú). La tercera se caracteriza por una reelaboración constante de los saberes/competencias útiles para manejar un programa de acción afirmativa de índole étnico, dentro de un proceso enriquecedor de confrontación permanente de intereses y valores entre los actores universitarios y los indígenas para la definición de los alcances y ámbitos del programa (Brasil). Los procesos de interlocución y de construcción del Pathways son, en este caso, más demorados que en esquemas volcados hacia el interior de las instituciones y centrados en la obtención de apoyos procedentes de dentro, pero sustentan prácticas ejemplares de contribución al desarrollo sustentable de las comunidades.

En esos tres modelos, los Pathways han generado competencias específicas, para un manejo institucionalmente reconocido de programas de acción afirmativa, muchas veces nuevos en las instituciones. Sería útil reflexionar sobre estas competencias para ir elaborando los perfiles requeridos para operar ese tipo de iniciativas, acortando en la medida de lo posible los tiempos de aprendizaje y tanteo en el futuro. La formulación de capacidades básicas deseables, en forma concertada entre operadores, coordinadores y oficiales de programa, es una vía para ello.

La generación de innovaciones

Las innovaciones son casi consubstanciales a la instalación de programas piloto y pioneros, si los establecimientos manifiestan una voluntad de fortalecerlos. No obstante que algunos equipos de evaluación hayan recalcado que los tiempos de implementación dificultaban la identificación de impactos de ese tipo, todos detectaron avances en los siguientes ámbitos:

a) En la organización institucional, la puesta en marcha de los Pathways supuso la instauración de una estructura encargada de su administración, sea bajo la fórmula de un programa adscrito a una unidad preexistente, sea mediante la constitución de una entidad ad hoc, encargada de su manejo; en algunos casos, se tradujeron en una reformulación de los indicadores utilizados para fines de planeación, propiciando la introducción de la variable "estudiantes indígenas" en instrumentos como los censos estudiantiles y favoreciendo la elaboración de datos sobre repitencia y deserción; en otros, además de impulsar la inserción del tema equidad étnica en la agenda institucional, empujaron al establecimiento en su conjunto o a algunas facultades a reservar plazas para los aspirantes en función de su origen étnico. Situó finalmente al estudiante indígena que lo requería en una red de apoyos concurrentes que contribuyeron a facilitar sus procesos de inserción institucional.
b) En lo pedagógico, algunos Pathways favorecieron la elaboración de materiales didácticos y contribuyeron a un descubrimiento del sujeto indígena ocultado entre los sujetos estudiantiles en general. En forma circunscrita y casual y, desgraciadamente, no suficientemente conocida, empujó a algunos tutores a experimentar nuevos modelos de enseñanza. Esos logros indudables no bastan para disimular que las tutorías se ejercen muchas veces en situaciones de confusión, que dificultan su operación y limitan sus resultados, en tanto herramienta para mejorar tanto el bienestar de los estudiantes como sus rendimientos: al respecto, las fronteras entre lo psicológico y lo propiamente pedagógico requerirían ser mejor establecidas.

Lugares institucionales para los programas de acción afirmativa: encapsulamiento o irradiación

Mencionamos anteriormente que *Pathways* no es en América Latina un programa neutro, por cuestiones relacionadas con el contexto presente de movilización étnica, con las culturas políticas nacionales (en donde la construcción de la nación pasó por una negación de los pueblos originarios o por su reconocimiento imaginario, en lo simbólico, exclusivamente) y con las idiosincrasias académicas e institucionales. Genera tantas adhesiones pasionales como rechazos vehementes, fungiendo como un parteaguas ideológico y emocional entre actores institucionales.

En esos contextos, la consolidación de los *Pathways*, si bien ha dependido en parte de la voluntad de los rectores, ha obedecido a dos modelos de inserción en los establecimientos huésped. El primero es el del encapsulamiento: el programa ocupa un nicho, generalmente reducido por su cobertura y supeditado en los organigramas institucionales. Aunque puede funcionar como una experiencia relevante en si misma y en relación al cumplimiento de los objetivos de atención, no logra trascender hacia otros ámbitos de actuación ni tener una visibilidad importante, interna o externa. El segundo es el de la irradiación: el programa ha conseguido ser considerado, por los responsables institucionales, como una acción modelo, a extender hacia otros grupos de beneficiarios. Varios establecimientos sugieren incorporar el programa para estudiantes indígenas a una entidad *ad hoc* encargada de diseñar acciones afirmativas para migrantes, discapacitados, marginados urbanos, etcétera.

Ambas situaciones indican escenarios diversos de proyección de los programas y problemáticas igualmente variadas. En el primero, la impronta de origen se acentúa en torno a un mejoramiento de los servicios provistos a los estudiantes indígenas; en el segundo, se disuelve el carácter étnico del programa inicial en pro de un proyecto pedagógico de remediación y nivelación, abierto a categorías diversificadas de jóvenes marginados. El debate sobre dichas rutas de consolidación está apenas iniciando pero acarrea nuevos desacuerdos entre los actores del programa y pone en el primer plano de las reflexiones la cuestión siempre pendiente de los grados de autonomía de las instituciones para definir cada *Pathways*, sus alcances y peculiaridades. De las respuestas dadas a la alternativa en ciernes, dependerán su sustentabilidad y sus modalidades de articulación con el entorno.

Roles estudiantiles en Pathways

Un último asunto a considerar, para el futuro de *Pathways*, es el de los roles atribuidos a los estudiantes. Fueron numerosas las expresiones de descontento, por parte de alumnos individuales o de representantes de asociaciones estudiantiles indígenas, con respecto de los espacios de intervención que ocupan en el marco de los programas *Pathways*. Las demandas por una mayor participación en la definición y en la organización de los talleres y actividades culturales así como en la programación de los cursos fueron constantes. Directa o indirectamente, y más allá de la retórica, indican la necesidad de que los operadores de los programas rebasen el plano de una retórica, más o menos vacía, sobre equidad y responsabilización, para abrir a los estudiantes espacios de autonomía y para estructurar un diálogo abierto, participativo y responsable en torno a las metas pero también a las modalidades de funcionamiento e inclusión de los *Pathways*. Mientras lo anterior no se alcance, la participación de los estudiantes en las actividades que les son ofrecidas y destinadas seguirá produciendo tensiones.

Conclusiones

Resultados indudables: más estudiantes, mejores desempeños

Pathways, en todos los países de América Latina, ha contribuido a mejorar los desempeños de los estudiantes atendidos, a elevar sus tasas de egreso, a documentar sistemáticamente sus condiciones de estudio y sus resultados académicos. Ha llamado la atención de las autoridades educativas sobre las condiciones adversas que confrontaban los jóvenes indígenas e afro-descendientes, para acceder a la educación superior y concluir sus estudios. Ha contribuido a generar información y análisis de su situación. Ha sido a la par un programa costoso, sobre todo en países que han controlado la matrícula para mejorar los servicios prestados tanto a los alumnos como a las comunidades. Si bien parte de los costos se abatirá al estar ligados a una coyuntura de arranque del programa, su monto total con relación al tamaño potencial del universo a atender debería de estar calculado con precisión, en los próximos años.

Transitar de programas pioneros a experiencias ejemplares

Muchos programas en América Latina fueron pioneros, en sociedades y en establecimientos de educación superior que carecían de antecedentes en materia de acción afirmativa. En otros casos, los *Pathways* se presentaron como alternativas integrales a políticas públicas que agotaban sus medidas anti-discriminatorias en programas de vacantes reservadas a indígenas o a afrodescendientes. En una u otra perspectiva, los diversos procesos de evaluación externa y de monitoreo interno han permitido identificar prácticas ejemplares e innovaciones. Para el futuro, consideramos necesario reforzar la difusión de esas iniciativas. Consideramos también preciso organizar una red de instituciones Pathways en América Latina que ayude a poner en común las fortalezas detectadas. Consideramos finalmente indispensable rescatar no sólo las prácticas ejemplares identificadas en el interior de las instituciones sino los ejemplos exitosos que conciernen la vinculación del programa Pathways con agentes externos.

Una mayor socialización de avances y problemas contribuiría en efecto a acelerar el tránsito entre una fase de construcción del programa a una de institucionalización. Para ello, serán tan importantes las evaluaciones externas como los intercambios horizontales entre los actores de Pathways y entre ellos, especialistas, *stakeholders* y tomadores de decisiones. Los avances son muchos con relación al pasado inmediato. No son todavía suficientes para asegurar definitivamente el futuro de programas de ese tipo en la región: por ello, es imprescindible seguir fortaleciendo y discutiendo críticamente un programa con desarrollos impresionantes y fragilidades innegables.

Referencias bibliográficas

Didou, Sylvie y Eduardo Remedi (2006) *Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES-DIE-Cinvestav.

Didou, Sylvie y Eduardo Remedi (2008) *Pathways en América Latina: Acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación Superior*. México, Fundación Ford/DIE-Cinvestav.

Fogaça, Azuete (2007) *Avaliação do Projeto. Pathways of Knowledge. Higher Education for Indigenous People in Brazil. Promotion and Investigation Program. Projeto Trilhas de Conhecimentos. Fundação Ford-Escritório do Brasil. Relatório Final. Parte II*. Maio.

García de Fanelli, Ana María (2006) *Evaluación Externa. Pathways to Higher Education- Fundación Ford. Casos piloto en Chile y Perú. Informe Final*. Diciembre.
Gonçalves e Silva, Petronilha Beatriz (2006) *Consultoria com vistas a acompanhamento e avaliação do Programa Pathways to Higher Initiative dirigido ao ingresso e permanência de negros no ensino superior no Brasil. Relatório* 1. Universidade Federal de São Carlos, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Julho.
Gonçalves e Silva, Petronilha Beatriz (2007) *Assessment of the Programm Pathways to higher education directed to the Entrance and Permanence of Blacks in University Studies in Brazil*. Informe de evaluación nacional.
IESALC (2006) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: UNESCO.
Oviedo, Cecilia (2007) Seguimiento Pathways en México. México: DIE-Cinvestav. Documento Interno.
Paiva, Vanilda (septiembre 2007) *Programa de Educação Superior para Indígenas no Brasil. Fundação Ford. Avaliação de Pathways to Higher Education/Trilhas de Conhecimentos. Partes I-V*. Informe de evaluación nacional.
Petrovich, Janice (2007) *Pathways Initiative in Latin America*. United States: Ford Foundation.
Rama, Claudio (2006) *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: FCE.

Sobre las/os autoras/es

Fábio Almeida de Carvalho

Mestrando em Letras. Professor Adjunto I, Curso de Licenciatura Intercultural, Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR, Brasil). fabioalmeidadecarvalho@yahoo.com.br

Oscar Azmitia, fsc

Doctor en Educación. Presidente, Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA). Miembro de la Junta Cargadora de la Mayab´ Nimatijob´al Universidad Maya (Guatemala). Anteriormente, Rector de la Universidad La Salle (Costa Rica). oazmitia@ulasalle.ac.cr

Marcelo Berho Castillo

Licenciado en Antropología (Universidad Católica de Temuco, Chile). Académico (docente-investigador), Escuela de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Católica de Temuco. Miembro del Consejo Editorial Revista CUHSO. mberho@uct.cl

Graciela Bolaños

Educadora Social. Profesora de Educación Fundamental. Integrante del equipo de dirección de la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN, Colombia). Integrante del equipo coordinador del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Asesora al proceso educativo de la Organización Indígena de Colombia (ONIC). Directora, revista Cxayu´ce, Semillas de Etnoeducación. gracielabolanos@yahoo.com.mx

Noelia Carrasco Henríquez

Doctora en Antropología Social y Cultural (Universidad Autónoma de Barcelona, España). Académica (docente-investigadora) y Directora Escuela de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Católica de Temuco (UCT, Chile). Miembro del Consejo Editorial de la Revista CUHSO. ncar@uctemuco.cl

Guzmán Cáisamo Isarama

Especialista en Gerencia del Desarrollo Social. Representante Legal, Instituto Departamental de Educación Indígena y Coordinador del Programa de Cultura y Educación, Organización Indígena de Antioquia (OIA, Colombia). educacionoia@une.net.co

Fabíola Carvalho

Doutora em Ciências Veterinárias. Professora Adjunta II, Curso de Licenciatura Intercultural, Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR, Brasil). facarvalho@yahoo.com

Pedro Chavarría Lezama

Magíster en Estudios Interdisciplinarios, especialidad en Género e Interculturalidad (Universidad de York, Canadá). Asistente del Vicerrector Académico y Docente de Habilidades del Lenguaje, Bluefields Indian & Caribbean University (BICU, Nicaragua). Anteriormente, Vicerrector Interino de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). pchavarrialezama@yahoo.com

María Cortez Mondragón

Magíster en Lingüística. Profesora Principal y Directora del Instituto de Investigación en Lingüística Aplicada (CILA), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Perú). Coordinadora de Programas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Facultad de Educación de la misma universidad. mariacortez5@gmail.com

José Manuel Freddy Delgado Burgoa

Doctor en Agroecología y Desarrollo Sostenible (Universidad de Córdoba, España). Director Ejecutivo, Centro Universitario Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO, Bolivia). Director Ejecutivo, Programa Regional BioAndes, Consorcio Bolivia-Ecuador-Perú. Coordinador Latinoamericano, CAPTURED (Capacity Building for Theory in Universities and Research Centers for Endogenous Development), red internacional de instituciones especializadas en el tema. agruco@gmail.com

Sylvie Didou Aupetit

Doctora en Sociología (Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París, Francia). Investigadora, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México). Titular de la Cátedra UNESCO sobre Aseguramiento de Calidad y Proveedores Emergentes de Educación Superior en América Latina. Coordinó la evaluación para México del Programa de la Fundación Ford Pathways to Higher Education. Actualmente coordina la evaluación regional para América Latina (Brasil, Chile y Perú) del mismo programa. Investigadora Nacional Nivel II, Sistema Nacional de Investigadores (SNI). didou@cinvestav.mx

Gunther Dietz

Doctor en Antropología. Profesor-Investigador Titular, línea de Estudios Interculturales / Educación Intercultural, Instituto de Investigaciones en la Educación, Universidad Veracruzana (México). Miembro del Consejo Consultivo de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Coordinador del Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación de la UVI. guntherdietz@gmail.com

Teresa Durán Pérez

Doctora en Antropología (Queen's University, Belfast, Irlanda). Directora, Centro de Estudios Socioculturales (CESC), Universidad Católica de Temuco (UCT, Chile). cesc@uct.cl

Guillermo Estrada Jácquez

Licenciado en Filosofía y Ciencias Sociales. Director, Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (Oaxaca, México). Anteriormente, Coordinador General de la misma institución. guillermo850@yahoo.com.mx

Andrés Antonio Fábregas Puig

Doctor en Antropología Social (Centro de Investigaciones y Enseñanza Superiores en Antropología Social, CIESAS, México). Rector, Universidad Intercultural de Chiapas, sede San Cristóbal, Las Casas, Chiapas, México. Anteriormente, Fundador del Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana en Iztapalapa (1974); Fundador del Centro de Investigaciones y Enseñanza Superiores en Antropología Social del Sureste (1985); Fundador de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (1995). Profesor de Antropología en universidades mexicanas, de América Latina y Europa. Investigador Nacional Nivel II, Sistema Nacional de Investigadores (SNI). fapuig@hotmail.com

Marcelo Farfán, sdb

Licenciado en Ciencias de la Educación. Director del Centro de Estudios Interculturales, Universidad Politécnica Salesiana (UPS, Ecuador). Vicepresidente de la Fundación para la Educación en contextos de multilingüismo y pluriculturalidad (FUNPROEIB-Andes). Anteriormente, Fundador y Director del Programa Académico Cotopaxi (PAC, Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, 1994-1997) y ex Vicerrector de la UPS, sede Quito (2003-2006). marcelofarfan@hotmail.com

Renato Ferreira

Advogado Pós-graduado em Direito pela Fundação Getúlio Vargas. Especialista em Direitos Humanos e Relações Raciais, e Especialista em Direito e Educação. Pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/UERJ, Brasil). Coordenador do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, e Coordenador do Observatório Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED). renatoferreira@lpp-uerj.net

Laura García Castro
Antropóloga. Asesora, Organización Indígena de Antioquia (OIA, Colombia). Coordinadora Académica, Escuela de Gobierno y Administración Indígena. educacionoia@une.net.co

Fernando García Serrano
Magíster en Antropología. Profesor investigador del Programa de Antropología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Ecuador). Anteriormente, Coordinador Académico del Programa de Antropología (FLACSO, Ecuador, 1999-2006) y Coordinador Académico de la maestría en Estudios Étnicos (FLACSO, Ecuador, 1999-2005). fgarcia@flacso.org.ec

Anabella Giracca
Licenciada en Letras y Filosofía. Directora General de EDUMAYA, Universidad Rafael Landivar (Guatemala). Directora de la Cátedra UNESCO de Comunicación para el Fortalecimiento de la Diversidad Cultural. anagiracca@hotmail.com

Beatriz Gualdieri
Doctora en Lingüística. Docente, Coordinadora del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu, Argentina). Miembro de la Asociación Civil Alfar. Anteriormente, Docente-investigadora del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes, Cochabamba, Bolivia, 1998-2001). Investigadora Categoría III, "Sistema de incentivos" del Ministerio de Educación de la Nación-Secretaría de Políticas Universitarias (Argentina). bgualdieri@yahoo.com

Ernesto Guerra García
Doctor en Enseñanza Superior. Coordinador General de Investigación y Posgrado, Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Anteriormente, Coordinador General Educativo de la UAIM (2002-2007). eguerrauaim@yahoo.com.mx

Luis Godoy S.
Sociólogo. Coordinador de Proyectos de Cooperación Internacional, Centro de Desarrollo Social, Universidad Tecnológica Metropolitana (Chile). Anteriormente, Secretario Ejecutivo Instituto de Estudios Andinos (2000-2002), Universidad Arturo Prat-Iquique (UNAP, Chile)

Alta Suzanne Hooker Blandford
Magíster en Salud Pública con enfoque Intercultural. Rectora, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Vicepresidenta del Consejo Nacional de Universidades (CNU, Nicaragua, 2007-2009). Anteriormente, Presidenta Junta Directiva del Consejo Regional Autónomo de la Región Autónoma del Atlántico Norte (RANN, Nicaragua). altahooker@yahoo.com.mx

Rubén Darío Hernández Cassiani
Historiador. Especialista en Educación con énfasis en Filosofía. Candidato a Magíster en Filosofía Latinoamericana. Director, Corporación para el Desarrollo de las Comunidades Afrocaribeñas Jorge Artel y del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella (Colombia). Miembro de la organización Proceso de Comunidades Negras. jorgeartel@hotmail.com

Elias Januário
Doutor em Educação (Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil). Professor do Departamento de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, Brasil). Coordenador Geral do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI). Atualmente, Vice-Reitor da UNEMAT (2006-2010). eliasjanuario@terra.com.br

Vicente Limachi Pérez
Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, mención planificación y gestión. Coordinador Académico, Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, PROEIB-Andes, Facultad de Humanidades

y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia). vlimachi@proeibandes.org

Betty Ruth Lozano Lerma

Socióloga. Candidata a Magíster en Filosofía Política (Universidad del Valle, Colombia). Docente, Programa de Sociología y Coordinadora Área de Etnoeducación, Universidad del Pacífico (Colombia). Directora, Grupo de Investigación en Etnoeducación de la misma universidad, fundadora e integrante del equipo del Programa de Formación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana, Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA), Universidad del Pacífico. Miembro fundador y representante legal de la organización de mujeres Akina Zaji Sauda -Conexión de Mujeres Negras. lozanobetty@yahoo.com

Julio Adelio Mallea Rada

Abogado. Especialista en Didáctica y Educación Superior Universitaria. Coordinador General, Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia). juliomr02@latinmail.com

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales. Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Profesor Titular y Coordinador del Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales (www.globalcult.org.ve), Universidad Central de Venezuela (UCV). Profesor Visitante en universidades de varios países latinoamericanos, España y Estados Unidos. Investigador Nivel IV (máximo), Sistema Nacional del Investigador (SNI). dmato@unesco.org.ve y dmato2007@gmail.com

Alejandro Mendoza Orellana

Doctor en Letras / Lingüística General (Universidad de Toulouse, Francia). Profesor Titular del Área de Lingüística, Universidad de Cuenca (Ecuador). Director del Departamento de Estudios Interculturales (DEI, Universidad de Cuenca). mmendoza@ucuenca.edu.ec

Esteban Emilio Mosonyi Szász

Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Titular, Universidad Central de Venezuela (UCV). Asesor de la Dirección de Educación Indígena, Ministerio de Educación (Venezuela). Miembro de la Comisión Presidencial para la Diversidad Cultural (Venezuela). e-emosonyi@hotmail.com

Lucio Paiva Flores

Mestrando em Ciências da Religião. Diretor do Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI, Brasil). lucioterena@bol.com.br

Avelina Pancho

Licenciada en Educación Bilingüe y Lingüística. Coordinadora General, Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN, Colombia, 2003-2008). Integrante del equipo de Educación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, Colombia). Anteriormente, Vicepresidenta del CRIC (1998-2001). avelina_pancho@latinmail.com

Axel Rojas

Sociólogo (Universidad del Valle, Colombia). Especialista en Educación Multicultural (Universidad del Cauca, Colombia). Cursante de la maestría en Estudios Culturales (Universidad Javeriana, Colombia). Profesor Asociado, Departamento de Estudios Interculturales, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad del Cauca. axelrojasm@gmail.com

José Luis Saavedra Soria

Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos (Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador). Catedrático de Epistemología y Metodología de la Investigación Social, Academia Diplomática de la Cancillería Boliviana. Consultor, Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (Bolivia). Anteriormente, viceministro de Educación Superior de Bolivia (2006). awqa05@yahoo.es

Luis Fernando Sarango Macas

Doctor en Jurisprudencia. Rector, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" (Ecuador). rector@amawtaywasi.edu.ec

Sylvia Irena Schmelkes del Valle

Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación (Universidad Iberoamericana, México). Directora, Instituto para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Anteriormente, fundadora y primera Coordinadora General, Coordinación General de Educación Superior Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Secretaría de Educación Pública, México (2001-2007). Investigadora Nivel III (máximo), Sistema Nacional de Investigadores (SNI). sylvia.schmelkes@uia.mx

Fernando Selleri Silva

Mestrando em Ciência da Computação (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil). Professor do Departamento de Ciência de Computação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, Brasil). Coordenador Administrativo do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI). indigenabb@hotmail.com

Antonio Carlos de Souza Lima

Doctor en Antropología (Programa de Postgrado del Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro, PPGAS/MN/UFRJ, Brasil). Profesor de Etnología, Departamento de Antropología, MN/UFRJ. Becario de Productividad en Investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), y Becario Cientistas de Nuestro Estado (2002-2004; 2007-2009), de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro (FAPERJ). Coordinador, Laboratorio de Pesquisas en Etnicidad, Cultura y Desarrollo (LACED – Sector de Etnología/MN/UFRJ), donde coordina, con recursos de la Ford Foundation, el proyecto Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil (www.trilhasdeconhecimientos.etc.br). acslima@gmail.com

Félix Suárez Reyes

Magíster en Lingüística (Universidad del Cauca, Colombia). Profesor Asociado, Programa de Sociología y miembro fundador del equipo del Programa de Formación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana, Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA), Universidad del Pacífico (Colombia). Anteriormente, Director-Fundador, Departamento de Lenguas, Lingüístico y Literatura (DELIN), Universidad del Pacífico. fesurez@latinmail.com

Libia Tattay

Magíster en Ciencias Sociales con mención en Antropología (FLACSO, Ecuador). Integrante del Equipo de Pedagogía e Investigación, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, Colombia)/Equipo Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN). Participante activa en la revista Cxayu´ce, Semillas de Etnoeducación. ltattay@yahoo.com

Marta Tomé

Profesora en Psicopedagogía. Docente, Coordinadora del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu, Argentina). Miembro de la Asociación Civil Alfar. Anteriormente, Coordinadora del Proyecto de Educación Intercultural, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Argentina, 2000-2001). martaygordo@yahoo.com.ar

Lucy Ann Trapnell
Licenciada en Educación. Miembro del Consejo Académico, Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP). Anteriormente, Coordinadora de FORMABIAP por el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" (1988-1996). tsirapa@hotmail.com

Estela Maris Valenzuela
Licenciada en Gestión Educativa y Profesora en Ciencias de la Educación con Orientación Psicopedagógica. Docente, Capacitadora en la modalidad bilingüe intercultural y Coordinadora del Departamento de Investigación, Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA, Argentina). estelamarisv@hotmail.com

María José Vázquez
Licenciada en Antropología. Presidenta, Asociación Civil Alfar (Argentina). Anteriormente, Investigadora y Coordinadora del Área "Educación e Identidades" del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA, 1997-2007). mjvazq@gmail.com

Jorge Iván Vergara
Doctor en Sociología. Académico Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Arturo Prat-Iquique (UNAP, Chile). Anteriormente, Director Instituto de Estudios Andinos (2000-2007) de la misma universidad. jorge.vergara@unap.cl

Mario Yapu
Doctor en Sociología con orientación en Educación. Director Académico, Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB). Actualmente, responsable del proyecto "100 años de educación en Bolivia" desde la U-PIEB, en convenio con el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (2008-2009). marioyapu@upieb.edu.bo